

JOELMA MARÇAL DE ANDRADE

PROFISSÃO DOCENTE E ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS

FLORIANÓPOLIS
2006

JOELMA MARÇAL DE ANDRADE

PROFISSÃO DOCENTE E ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Nadir Zago.

Linha de Pesquisa: *Educação, História e Política.*

Florianópolis, abril de 2006.

JOELMA MARÇAL DE ANDRADE

PROFISSÃO DOCENTE E ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS

Esta dissertação foi julgada e aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós Graduação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, ____ de _____ de 200__

Prof. Dra. Diana Carvalho de Carvalho
Coordenadora do Curso

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Nadir Zago
Orientador (a)

Prof. Dr. Norberto Dallabrida

Profª Dra. Ionne Ribeiro Valle

Todo o meu trabalho é dedicado
às três pessoas que mais amo no mundo:
Gerson, Lucas e Natan.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo central investigar as práticas educativas desenvolvidas em famílias cujas mães exerçam a profissão de professora do ensino fundamental da rede pública. O estudo em questão se volta para a influência da profissão da mãe no processo de escolarização dos filhos, que também estejam cursando um dos quatro níveis da educação básica, definindo objetivos de análise mais específicos como: a apreensão dos critérios da escolha do estabelecimento escolar para os filhos; como se dá a transmissão do capital cultural dentro destas famílias; como este capital profissional se transforma em capital cultural e se evidencia concretamente nas práticas desenvolvidas na escolarização dos filhos, entre outros. A pesquisa possui cunho qualitativo e sua metodologia está baseada em referências bibliográficas e fontes empíricas. Para tanto, foram realizadas entrevistas com vinte docentes, de escolas estaduais e municipais. Fundamentando-se na literatura consultada, apontam-se alguns elementos de análise conclusiva, os quais alertam, entre outros, para a questão das camadas mais favorecidas econômica e culturalmente, cujas intervenções encontram espaço favorável em práticas de cunho preventivo, apresentando maior controle sobre o futuro dos filhos, diferentemente das docentes das séries iniciais do ensino fundamental, cujas influências na trajetória escolar dos filhos se caracterizam, em sua maioria, por objetivar a superação da condição dos pais, a estabilidade financeira, demonstrando, com isso, as diferenças reais nas condições de existência entre as frações das camadas sociais. Um dos principais elementos que evidenciam estas distinções de classe é, sem dúvida, a posição dos pais assumida dentro dos núcleos familiares, diante da escolarização dos filhos, isto é, a relação família/escola.

Palavras - chave: profissão docente; trajetória escolar; família/escola.

ABSTRACT

The present search have like central objective to investigate a practice educate of the development in the familys pron mothers to exercise a profession teacher of the education basic public. The study to question to turn profission mother influence in childrens escolarization process, definig objectives more specific pron: the perception creiterion choice school establishment; pron give capital cultural transmission inside the familys; pron this capital cultural trasnormation in profession capital and evidence to make real to in the escolarization pratice of childrens; between others. The search have a qualitaty nature and this methodology it is based on blbliography references and empiric source. Realization interview with twenty teachers. To agree with search literature, arise questions like: in the academics familys, the strategys have prevention nature, conflicting with the strategys have to put right nature, demonstrating the reals diferences the existence conditions between the social fractions. The relation family/school is a important element in this diferences socials.

Worlds key: teacher profession; escolarization; family/school.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação.....	01
-----------------------	----

CAPÍTULO I

2. A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA..... 04

2.1 Objetivos.....	21
2.2 Metodologia.....	23
2.3 Local da pesquisa e população pesquisada.....	29

CAPÍTULO II

3. A DOCÊNCIA DE ENSINO BÁSICO PÚBLICO BRASILEIRO..... 37

3.1 A formação docente no Brasil	37
3.2 Escolha da carreira e feminização do magistério.....	44
3.3 Formação continuada.....	48
3.4 Condições do trabalho docente.....	50

CAPÍTULO III

4. AS PROFESSORAS E OS REFLEXOS DE SUA PROFISSÃO NA ESCOLARIDADE DOS FILHOS..... 61

4.1 Uma professora em casa: Um alicerce efetivo na escolarização dos filhos?.....	61
4.2 As particularidades da profissão docente: acionando outras estratégias.....	67
4.3 A “escolha” do Estabelecimento de ensino.....	74
4.4 Mal-estar docente: Overdose de frustrações.....	83
4.5. O patrimônio cultural e a realidade profissional atuando na trajetória escolar dos filhos: Consenso ou conflito?.....	91

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
-------------------------------------	-----------

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
-------------------------------------------	------------

ANEXOS

1. INTRODUÇÃO

1. Apresentação

Meu interesse pelos estudos que envolvem as relações entre escola e família foi suscitado no curso de Pedagogia¹ da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Cursando a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, realizei um trabalho enfocando estudantes do ensino fundamental, provenientes das camadas populares que estavam na condição de bolsistas em uma escola privada que atendia às camadas mais privilegiadas da cidade. Um dos objetivos da pesquisa consistia em apreender o significado, para as famílias, de ter seu filho freqüentando uma escola de um meio social distinto do seu.

Essa problemática da escolarização em meios populares ganhou novo impulso com minha participação na bolsa de Iniciação Científica (IC) durante dois anos. O projeto² desenvolvido neste trabalho tinha, de um modo mais abrangente, a problemática voltada para as desigualdades sociais e escolares e os limites da chamada democratização do ensino. O objetivo da pesquisa era, entre outros, conhecer as trajetórias dos estudantes universitários de camadas populares e deste modo, a família ocupou um lugar importante no estudo. Dentro deste contexto, tentei mostrar em meu trabalho³ de IC a questão da democratização do ensino superior e as desigualdades enfrentadas por jovens que almejam uma vaga em uma universidade pública, e procurei também explicitar as condições de preparação dos jovens oriundos de meios populares para o exame vestibular.

Em ambos trabalhos foi possível o contato com as condições escolares de estudantes provenientes de camadas mais desfavorecidas e também com as práticas familiares de

¹ Concluído em 2003.2.

² Pesquisa coordenada pela Professora Doutora Nadir Zago, com o apoio do CNPq, intitulada: “Estudante Universitário Oriundo de Camadas Populares”.

³ Relatório de pesquisa: “O jovem e o vestibular”.

escolarização dos filhos. Entendo que a bagagem adquirida tanto na graduação como no período da bolsa de IC, foram de suma importância, pois me possibilitou, de maneira mais concreta, o contato com a realidade educacional brasileira.

Estas experiências permitiram outras indagações dentro da temática escola/família e me instigaram a propor esta pesquisa, cujo tema é **a escolarização de filhos de professoras do ensino fundamental da rede pública**, tema este ainda pouco explorado no campo de pesquisa educacional, uma vez que esse recorte voltado para a influência da profissão docente na escolaridade dos filhos é quase inédito no âmbito dos trabalhos desenvolvidos na área de educação, no Brasil. Para contribuir com essa discussão e analisar a escolarização dos filhos de professoras da escola pública, organizamos o estudo em 4 capítulos.

No primeiro capítulo, exibimos a metodologia do trabalho, a qual baseou-se em referências bibliográficas e pesquisa empírica. Nesta parte, expomos o processo de construção da pesquisa, seus percalços e também os instrumentos do trabalho de campo. Ainda neste capítulo, estão apresentados os dados que caracterizam a população pesquisada, ou seja, as professoras das séries iniciais do ensino fundamental.

O segundo capítulo consta de um apanhado histórico da formação docente no país, trazendo a discussão acerca das condições de trabalho do magistério com o objetivo de situar as professoras entrevistadas no cenário nacional docente. Aludir sobre questões de âmbito salarial e a respeito das razões que pautam a escolha por esta carreira também é objetivo deste capítulo, que é complementado com o debate a respeito da feminização do Magistério. Também são apontadas questões acerca do processo de formação continuada na carreira docente, salientando que toda essa argüição acerca do quadro do magistério se faz necessária, pois muitas das dificuldades e dos problemas enfrentados pelas mães professoras podem ter suas raízes nascidas no embate também com estas questões.

Finalmente, o terceiro capítulo apresenta a análise dos dados produzidos na pesquisa de campo, divididos em cinco itens, na ordem que segue: a) o acompanhamento da escolaridade dos filhos no cotidiano familiar; b) discussão sobre as estratégias utilizadas pelas mães professoras na escolarização dos filhos, comparando-se estas com aquelas evidenciadas em núcleos familiares constituídos pelas elites acadêmicas; c) a escolha do estabelecimento de ensino; d) o mal estar docente; e) a discussão sobre o conflito entre o patrimônio cultural e a realidade profissional destas professoras.

Por fim, seguem as considerações acerca das questões apresentadas no trabalho e a reunião da bibliografia consultada.

Espera-se, com esse trabalho, colaborar para o alicerçamento da discussão a respeito da temática que envolve a relação escola/família, mais especificamente da gama de fatores que enredam a relação entre o capital profissional da mãe que é professora e a escolarização de seu (s) filho (s). Em um debate mais amplo, considera-se importante a contribuição do presente estudo nas análises acerca da formação docente apresentadas como pano de fundo da pesquisa.

CAPÍTULO I

II. A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

Para o desenvolvimento da problemática de pesquisa buscou-se apoio teórico em autores que vêm pesquisando problemáticas da profissão docente (Carlotto, 2002; Enguita, 1991; Jesus, 2001; entre outros) e das relações escola/família, sobre as quais nos apoiamos sobretudo em Pierre Bourdieu ⁴. Bourdieu colaborou sobremaneira para a elucidação de inúmeras questões sobre as relações entre escola/família. É, sem dúvida, um nome de referência para pesquisadores e estudiosos das mais variadas áreas das Ciências Sociais, tornando-se indispensável para a elaboração de inúmeros estudos da Sociologia contemporânea (Catani, 2002: 57).

Para Bourdieu, a escola não possui o papel de agente transformador da realidade. Assim, sua teoria é sustentada pela inegável relação encontrada entre desempenho escolar e origem social. A educação, do modo como está organizada, funciona de maneira a reproduzir as desigualdades sociais existentes. Nesse sentido:

O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares. (Bourdieu *apud* Nogueira, 2002:03).

A origem social da qual o autor fala está estampada, entre outras, na participação familiar nos estudos dos filhos, participação esta que se dá segundo critérios de funcionamento e estilos educativos da mesma (Nogueira; Romanelli; Zago, 2000:12), que por

⁴ Autor francês cuja obra constitui uma das grandes referências das Ciências Sociais do século XX.

sua vez, não estão dissociados da condição sócio-econômica familiar, fator de influência na transmissão do capital cultural e no processo de escolarização de seus descendentes.

Porém, citando Romanelli, o capital econômico não é a herança mais importante a ser transmitida e sim, o capital escolar, o que vem evidenciar um diferencial no investimento das famílias na escolarização dos filhos, sem perder de vista suas condições socioeconômicas. Destaca que a família é unidade de reprodução social e “*tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais*” (Bourdieu *apud* Romanelli, 2000:104).

Ainda de acordo com Romanelli (p.105), as estratégias educativas utilizadas pelas famílias não são fruto unicamente de um cálculo racional e consciente. Na verdade, trata-se de investidas constantes e de caráter inovador, que aparecem na medida em que surgem as dificuldades. Dependendo de sua origem social, cada núcleo familiar busca a (re) produção social e a transmissão cultural, em consonância com outra instituição, a escola, instituição responsável não só por difundir um outro capital – o escolar –, mas por *constituir um local importante para os alunos construírem uma rede de relações, complementando o capital social da família*. (p.106).

De acordo com Bourdieu, a posição social do indivíduo é representada por seu estilo de vida, isto é, suas condições reais de existência. Defende a idéia de que o sujeito não possui autonomia, isto é, suas ações são constituídas socialmente, no contexto vivido por este sujeito, o que o torna um *ator socialmente configurado* (Nogueira, 2002:04). Este processo se dá na passagem da estrutura social (bagagem herdada da família) para a ação individual, ou seja, quando as condições objetivas de sobrevivência do sujeito são então interiorizadas pelo sujeito e transformadas em subjetivas, isto é, em habitus. Portanto, obtêm-se o que Bourdieu

chama de **ethos de classe**: atitudes em relação ao futuro; interiorização do futuro de acordo com as condições reais de existência. (1998:49)

Desta forma, as estratégias educativas familiares podem tanto consistir em investimentos explícitos como mobilidade, implicação, reprodução e/ou superação da condição dos pais, como podem estar camufladas, ocultas e implícitas no cotidiano das famílias.

Para compreender a gama de conceitos construída por Bourdieu, é necessário estudá-los um a um na tentativa de melhor apreender sua teoria. Portanto, se o *ethos de classe* consiste em “trabalhar” com a bagagem socialmente herdada da família, mudando-a de objetiva para subjetiva (sem esquecer que este não é um processo estático), chegamos ao conceito de diferentes **capitais: econômico, social, cultural, simbólico, lingüístico e escolar**.

O capital social é a rede de relações estabelecidas dentro de um grupo ou entre grupos, *onde pode-se mobilizar estratégias e multiplicar o capital inicial*, como, por exemplo, conhecer pessoas de determinada influência; o capital simbólico é representado pelo prestígio e sobrenome da família, *assinalando as diferenças e remarcando a distinção entre as classes sociais*; o modo como se expressa o grupo dominante caracteriza o capital lingüístico, que se constitui como um capital importantíssimo para a sobrevivência do indivíduo no ambiente escolar, o qual preza esta linguagem dita universal, *impondo-se como marca de prestígio aos grupos dominados*; o capital escolar, quando da sua incorporação pelo sujeito, *legitima e reproduz a posição no espaço social*, perpetuando esta posição por gerações e gerações. (Bourdieu, 1998)

A transmissão doméstica do capital cultural *é o mais oculto e determinante investimento educativo* (BOURDIEU, 1998:73). O capital cultural pode ser especificado sob três estados: **objetivado, incorporado e institucionalizado**. O primeiro refere-se a

concretude dos objetos e é transmissível por meio dessa materialidade, sob as formas de livros, quadros e demais obras e bens culturais. Aqui o capital econômico torna-se essencial na busca pela posse, pela apropriação material dos bens.

Bourdieu considera que *o capital cultural reveste os bens econômicos de poder simbólico* (1998:77). É importante destacar que não basta adquirir (por esforço próprio ou por herança) bens econômicos para assegurar determinado capital cultural. É essencial que o sujeito incorpore em forma de habitus este capital objetivado. Com o capital incorporado, bens materiais que antes eram apenas aquisições, apresentam-se como símbolos culturais herdados pelo sujeito e confundem-se com sua herança e suas novas aquisições, adquiridas por meio da educação familiar e escolar e internalizadas sob as formas de agir, pensar, conhecer:

cabe, desde já, observar que do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural constitui (sobretudo na sua forma incorporada) o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. A Sociologia da Educação de Bourdieu se notabiliza, justamente, pela diminuição que promove do peso do fator econômico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares. (NOGUEIRA, 2002:05).

Por último o estado institucionalizado, que se constitui no certificado ou diploma escolar. Na verdade, este capital é o reconhecimento e a legitimação do capital cultural possuído pelo agente. (Bourdieu, 1998)

A herança social recebida da família está implícita no que Bourdieu denomina de **habitus** – esquema de produção, apropriação e apreciação das práticas (gostos, alimentos, esportes, entre outros) que classificam os sujeitos segundo a posição social em que se encontram. Determina o estilo de vida, os julgamentos morais, políticos e estéticos do sujeito. Portanto, o habitus determina as atitudes tomadas pela família face à escola e à escolarização

dos filhos, pois para o autor, todas as práticas escolares e familiares dar-se-ão de acordo com a posição social que o sujeito ocupa.

A proximidade dos extratos mais altos com as práticas culturais, lingüísticas e eruditas que formam a cultura disseminada pela escola alarga sobremaneira as chances de êxito e de longevidade na carreira escolar dos sujeitos, ou seja, a cultura das camadas privilegiadas, dominantes, ou o que o autor chama de **cultura legítima**.

A cultura a qual está se referindo é aquela apresentada pela escola a todos os alunos, desrespeitando e legitimando como “naturais” as diferenças sociais existentes entre eles.

Pierre Bourdieu elabora, assim, um sistema teórico que não cessará de desenvolver: as condições de participação social baseiam-se na herança social. O acúmulo de bens simbólicos e outros estão inscritos nas estruturas do pensamento (mas também no corpo) e são constitutivos do *habitus* através do qual os indivíduos elaboram suas trajetórias e asseguram a reprodução social. Esta não pode se realizar sem a ação sutil dos agentes e das instituições, preservando as funções sociais pela violência simbólica exercida sobre os indivíduos e com a adesão deles. (VASCONCELOS, 1998:72).

Assim, a relação entre capital cultural e seleção escolar se dá mediante os elementos apontados por Bourdieu, os quais permitem a construção da idéia de que para as camadas médias e elites da sociedade, as chances de obter êxito em suas escolaridades apresentam-se infinitamente maiores do que para as camadas mais desfavorecidas.

Entende-se, assim, que tanto a família quanto a escola contribuem para a transmissão de hábitos, atitudes e valores, mediante as mais diretas e/ou sutis práticas educativas. No caso da instituição familiar, esta transmissão necessita da mobilização de pais e/ou responsáveis e filhos/filhas (Lahire (1997); Nogueira (2000); entre outros) para que seja incorporada pelo indivíduo, ressaltando-se que nem sempre essa mobilização é explícita, podendo apresentar-se muitas vezes de modo sutil. Essas considerações permitem compreender os casos de sujeitos provenientes de meios favorecidos que apresentam em suas trajetórias escolares histórias de

fracasso e situações onde se pode deparar com trajetórias de êxito na vida escolar de indivíduos de meios sociais mais desfavorecidos.

Sem dúvida que a posição ocupada pelas famílias na escala social exerce influência no modo como estas se relacionam com a escola. A questão é que esta relação nem sempre é de descaso ou de fracasso quando se trata de núcleos familiares populares. Em muitos casos, o fato de pertencer a um núcleo desfavorecido economicamente acaba por incitar a relação da família com a escola, com vistas à superação das dificuldades e a construção de uma trajetória escolar de êxito. Por isso mesmo a noção de participação familiar na escolaridade dos filhos merece ser problematizada, tendo em vista o cotidiano doméstico e sua influência nas trajetórias e nos resultados escolares dos sujeitos. (Zago: 2003)

Alguns trabalhos⁵ consultados reportam-se para objetivos familiares explícitos quanto aos investimentos na escolarização dos filhos. Nos meios populares, ultrapassar a condição de vida dos pais parece ser o mais visível de todos. Zago (2002) em recente pesquisa com universitários oriundos de meios populares mostra problemas de sobrevivência dentro da universidade e, igualmente, a influência da família neste processo, não só em termos de condições materiais (auxílio financeiro, feito com grande dose de sacrifício muitas vezes), mas também no lado emocional, dando apoio e incentivo.

Dentro desta perspectiva, é válido salientar que as trajetórias escolares dos sujeitos não são construídas por um único fator, mas sim, por uma *configuração social: é um conjunto de elos que constituem uma “parte” (mais ou menos grande) de realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana.* (Lahire, 1997)

Isso significa dizer que as trajetórias escolares constituem-se como uma rede, uma gama de fatores ligados entre si, da qual resulta a mobilidade escolar de cada indivíduo, sem garantias prévias para o êxito ou o fracasso.

⁵ Lahire (1997); Vianna (1998); entre outros.

Essa gama de elementos acaba compondo o que Bourdieu (1998:43) denomina de **socialmente construído**:

O indivíduo é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído. (...) em poucas palavras, a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, **mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico.** (grifo meu).

Embora o êxito escolar seja identificado predominantemente nos meios favorecidos, não há uma relação linear entre resultado escolar e condição social capaz de explicar uma situação (de êxito ou de fracasso) escolar. Assim, aquele aluno que dispõe de recursos culturais para investir em sua educação, pode obter resultado escolar desfavorável, conseqüência de uma rede de fatores, envolvendo, por exemplo, formas de relação com a leitura e a escrita, entre outros. Este é apenas um exemplo de como é complexa a relação entre a disposição de recursos e práticas educativas e os resultados escolares (Lahire (1997); Vianna (1998)), pois a família nem sempre dá conta de *construir os dispositivos familiares que possibilitariam “transmitir” alguns de seus conhecimentos ou algumas de suas disposições escolarmente rentáveis de maneira regular, contínua, sistemática.* (D’Ávila apud Romanelli, 2000:105)

Como visto anteriormente, se não há apenas uma única condição para que se obtenha uma trajetória escolar de sucesso para os filhos, pode-se levantar a hipótese de que o fato de pertencer a um núcleo familiar cuja mãe é também professora, detentora assim, de um capital profissional que a aproxima do universo educacional, não assegura uma escolarização de êxito, muito embora pesquisas sinalizem um melhor desempenho escolar quando os pais exercem uma ocupação estritamente ligada a área da educação. Mais uma vez, se faz necessário apreender o cotidiano familiar, além de suas condições materiais objetivas e as situações microscópicas desenvolvidas nestes núcleos para tentar entender como esta mãe

pode auxiliar na transmissão de seus saberes culturais, objetivando influenciar positivamente a escolaridade do filho.

Considerando que os núcleos familiares constituídos por pais professores do ensino fundamental da rede pública brasileira estão, em sua maioria, longe de serem tratados como elites, será utilizada aqui a classificação feita por Quadros (1991), na qual a categoria de professor primário é considerada atividade típica das camadas médias⁶, por ainda ser vista como uma atividade dos setores médios da sociedade. Esta afirmação encontra respaldo também no estudo de Silva (2001) para a qual seus professores entrevistados pertencem aos segmentos das camadas médias, uma vez que *possuem valores e representações que se aproximam daqueles incorporados* por estes setores da sociedade. Ainda de acordo com Silva ou os docentes pertencem ou procuram pertencer às chamadas camadas médias e, portanto, cabe classificá-los nesta categoria.

Nogueira (1991:96) revela que a relação camadas médias/escola poderia ser resumida, se necessário, a dois conceitos: malthusianismo e ascese, que *marcam toda a conduta social desta categoria*.

Estes conceitos são designados por Bourdieu como sendo, o primeiro, a limitação do número de filhos (controle da fecundidade) a fim de direcionar os recursos disponíveis e os investimentos cabíveis para a escolarização de um ou de dois filhos. O segundo, *a renúncia às diferentes formas de prazer, em nome de suas aspirações de ascensão social ou de manutenção de sua posição de classe* (Bourdieu *apud* Nogueira, 1998:114 e 115). O ascetismo se caracterizaria, entre outros, pela dedicação e disciplina aplicadas aos estudos, com esforço constante concentrado no futuro.

Há ainda, um terceiro conceito bourdieusiano, caracterizando mais uma estratégia das camadas médias na luta por melhores oportunidades de escolarização. Trata-se da **boa vontade cultural**, que significa o reconhecimento, por parte dos dominados, da cultura

⁶ Esta é uma questão que será discutida no decorrer da pesquisa.

dominante como legítima e empenho desmedido destes segmentos para adquiri-la, supondo que assim aumentarão suas chances de também serem reconhecidos.

Dentro do contexto da relação entre as famílias de camadas médias com a escola, autores como Ball; Gewirtz e Bowe (*apud* Nogueira, 1998:55) chamam a atenção para que se desenvolvam estudos onde o foco contemple: **quais, quando e com quais conseqüências os recursos culturais** dos pais se convertem em **capital escolar**. Dos recursos culturais fazem parte a situação econômica da família, a escolaridade dos pais e irmãos, as relações com os demais em outros ambientes (clubes, etc.), o trato com as manifestações culturais (cinema, teatro, literatura, entre outros). O capital escolar é justamente a bagagem adquirida pelo indivíduo, em seu convívio com estes recursos culturais, utilizando-os em sua vida escolar, com o objetivo de obter um diferencial em comparação àqueles que não partilham de um ambiente semelhante. De acordo com Nogueira (2000:05),

essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Fazem parte dessa primeira categoria o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado por títulos escolares. A bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo o capital cultural na sua forma “incorporada”. Como elementos constitutivos dessa forma de capital merecem destaque a chamada “cultural geral” – expressão sintomaticamente vaga; os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes, etc.; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar.

Porém, há uma característica que distingue a fração das camadas médias constituída por pais professores, dos seus demais fragmentos: a proximidade com o universo escolar, mediante a profissão que exercem, na qual lidam com as questões educativas, deixando-os (teoricamente) mais próximos do universo escolar de seus filhos. Nogueira (2000:143) alega

que estes pais se tornam pais profissionais de estudantes, em virtude do benefício advindo deste “capital profissional”:

Essas famílias se beneficiariam de uma forma de capital que não se reduz ao capital cultural, embora intrinsecamente ligado a ele. Trata-se de um patrimônio que decorre de sua condição de produtores do saber, de sua relação profissionalizada com ele (e com sua transmissão metódica) e que pode ser investido lucrativamente na escolaridade dos filhos.

Em outro artigo, a autora apresenta a análise de pesquisadores europeus, no que se refere à escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. Com base nesse material argumenta que pais professores

constituíram a categoria social onde se encontram os melhores pais “estrategistas” em virtude do grande conhecimento do universo escolar que detêm, de sua proximidade das instâncias de decisão, de seu capital de relacionamentos nesse meio, da solidariedade encontrada na corporação. Suas estratégias de escolarização dos filhos são qualificadas, pelos autores, como “estratégias de iniciados” , ultrapassando em eficácia aquelas das diferentes frações das classes dominantes. (LANGOUET & LEGER *apud* NOGUEIRA, 1998:50).

A autora chama a atenção ainda para outra pesquisa, na qual a profissão de professores é ressaltada:

o caso particular de pais professores que – convictos do valor do capital escolar – desenvolvem forte aspiração a “bens” escolares superiores; aspirações seguidas de realizações concretas eficazes pois que, na condição de agentes da instituição escolar, conhecem bem esse meio, conseguem comparar com discernimento, rentabilizando assim as possibilidades de ação que ela oferece aos usuários. (BALLION *apud* NOGUEIRA, 1998:53).

Diante dos elementos apresentados, pode-se deduzir que a profissão de professor, exercida por pelo menos um dos pais, pode desempenhar um papel relevante na escolarização dos filhos. Utilizando uma expressão de Nogueira, pode-se dizer que os pais de algumas frações das camadas médias são verdadeiros “médicos da vida escolar”, ou seja, estão sempre

se antecipando e se prevenindo no que se refere à escolaridade dos filhos. Nesse sentido, pais que são professores teriam a vantagem de já lidar profissionalmente com diagnósticos escolares e *estratégias profiláticas para a cura da doença escolar* (1991:102).

Para Bourdieu (*apud* Nogueira, 2000:05) as informações sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino compõem um importante elemento constituinte do capital cultural, e neste caso, profissional, de que dispõem pais que são professores:

essa compreensão é fundamental para que os pais formulem estratégias de forma a orientar, da forma mais eficaz possível, a trajetória dos filhos, sobretudo, nos momentos de decisões cruciais (continuação ou interrupção de estudos, mudança de estabelecimento, escolha do curso superior, entre outros). Esse tipo específico de capital cultural é proveniente, vale observar, não apenas da experiência escolar (e profissional, no caso, dos pais professores) vivida diretamente pelos pais, mas também do contato pessoal com amigos e outros parentes que possuam familiaridade com o sistema educacional.

No entanto, a categoria professor compreende uma variação muito grande, entre outras, pelas políticas educacionais adotadas pelos países. Isto nos permite dizer que a produção científica sobre o tema em questão, que é, sobretudo desenvolvida na França, diz respeito a professores que se encontram em outras condições de trabalho, distintas daquelas vivenciadas pelos docentes das instituições públicas de ensino básico brasileiras.

Levando em consideração que a negligência das políticas públicas em nosso país tem sérias consequências no que se refere à profissão docente, sobretudo a sua desvalorização, pode-se questionar a existência de uma relação direta entre capital profissional docente e resultados escolares dos filhos.

No Brasil, os professores de escolas públicas possuem uma infra-estrutura precária para manterem uma formação continuada e nem mesmo conseguem manter-se com apenas um emprego, tendo que se deslocarem entre várias escolas e até mesmo, desempenharem outras funções (os chamados bicos) a fim de produzirem sua existência.

Diante do quadro nacional no qual se apresentam os docentes do ensino fundamental das escolas públicas, é importante investigar de que maneira e com que intensidade as condições de sobrevivência destes pais afetam ou influenciam o destino e as estratégias escolares dos filhos, ou seja, como o capital profissional docente se reverte em estratégias postas em prática na escolarização dos filhos, ao mesmo tempo em que estes profissionais lidam com a produção do saber e vivenciam uma situação educacional “duvidosa”⁷.

O fato de exercerem a profissão docente garante, para os filhos, um investimento escolarmente “rentável”⁸ mesmo diante das condições precárias de trabalho do professor da escola pública brasileira? Ou será que esta condição se torna um diferencial negativo no processo de escolarização dos filhos? Sendo assim, neste caso, o capital econômico ofuscaria o capital cultural?

É preciso levar em conta que não é suficiente tomar como pressuposto somente as condições de trabalho para analisar as influências do capital cultural e profissional docente na vida escolar dos filhos. Torna-se necessário compreender que o professor (a) constrói sua trajetória (pessoal e profissional), se apropriando dos capitais já mencionados, não podendo ser considerado de maneira ahistórica, como se este profissional surgisse “de pára-quedas” dentro de uma instituição escolar.

Com o objetivo de investigar quais as razões pelas quais pais professores de escola pública escolhem um determinado estabelecimento de ensino para a escolarização de seus filhos, a recente pesquisa realizada em São Paulo por Silva (2001:04 e 06) levanta, entre outras, duas questões que vem ao encontro deste trabalho. Uma delas revela o mal estar docente vivido por muitos professores da rede pública de ensino:

⁷ A precariedade da situação profissional do magistério público das séries iniciais no Brasil, estará sendo discutida em todo o decorrer do trabalho.

⁸ Termo utilizado por Bourdieu em várias de suas obras.

há pouco tempo para a preparação das aulas, para a atualização profissional, porque os docentes necessitam trabalhar em vários períodos e em várias escolas e pelo desgaste sofrido em salas de aula com muitos alunos (...) baixos salários e o aumento do número de alunos em sala de aula (...) falta de funcionários e falta de segurança nas escolas, que são agravados em virtude da ausência de uma infra-estrutura adequada.

A outra questão refere-se às consequências desta desvalorização profissional sofrida por estes profissionais:

os professores que investigamos vivenciam esta indefinição sobre o que ensinar e qual aluno formar, carregam o peso da responsabilidade de sua função, sem uma valorização profissional e uma formação docente adequada às novas exigências. Na relação pedagógica, estabelecida com seus alunos, podem estar transmitindo a desvalorização de si mesmos e dos conhecimentos que pretendem transmitir. (p. 6).

Os elementos apresentados pela autora proporcionam uma análise não apenas no sentido da situação em que vivem os docentes de escolas públicas em nosso país, mas também da própria rede pública de ensino. A pesquisa revelou, entre outros aspectos, que dos 228 professores entrevistados, 63% escolhem um estabelecimento escolar particular para matricular os filhos, argumentando que a boa infra-estrutura e a prioridade no processo de ensino – aprendizagem foram os critérios que basearam suas escolhas. Os pais que colocaram seus filhos em estabelecimentos públicos justificaram sua escolha afirmando que optaram por escolas com referências positivas, bem conceituadas e com uma “boa clientela”⁹.

As condições precárias de trabalho desta categoria não são propriamente uma novidade, todavia incitam o seguinte questionamento: sentindo-se os pais desestimulados e desvalorizados perante as condições de seu ambiente de trabalho, ainda assim, poderiam eles influenciar de maneira positiva a escolaridade dos filhos? Pais que conhecem a difícil realidade da educação brasileira, que se torna cada vez mais competitiva e afunilada não só,

⁹ Termo utilizado principalmente na área educacional norte-americana, caracterizando a escola como um espaço empresarial, no qual são atendidos todos tipos de clientes (pais e alunos), das mais distintas esferas sociais. Uma boa clientela seria, assim, famílias estruturadas do ponto de vista econômico e das relações com os demais. (SILVA, 2001).

mas principalmente para aqueles que não contam com uma herança cultural de peso, teriam condições de mover esforços com o intuito de fazer com que a carreira escolar de seus filhos tenham um destino diferente da maioria de seus alunos?

Será que estes pais esperam que a escolaridade de seus filhos sirva como exemplo de êxito para os demais, mesmo que para isso eles tenham que enfrentar o que Bourdieu chama de superseleção, isto é, competir de igual para igual com aqueles que possuem mais recursos para investir na formação escolar? Se a escola reproduz as desigualdades sociais e se o professor da escola pública vivencia em seu cotidiano as práticas dessa reprodução, pode ele ainda assim, crer que a educação é a saída para almejar melhores condições de vida?

Para analisar essas questões considera-se necessário introduzir no estudo sobre profissão docente e escolaridade dos filhos a problemática do trabalho na rede pública. Entende-se que não é possível desvincular essa questão sem considerar a condição docente. Trabalhos desenvolvidos¹⁰ na área da formação docente ressaltam que as condições de trabalho do professor da escola pública não permitem uma qualidade de vida capaz de propiciar a ele e ao restante da família, oportunidades educacionais experimentadas pelos extratos mais favorecidos da sociedade. Ao mesmo tempo, considerando que este professor tem como profissão a educação, levanta-se a questão de como este profissional se comporta diante da escolarização de sua prole.

O presente estudo pretende apreender a influência profissional docente na educação escolar dos filhos. Em outras palavras, propõe-se neste trabalho, conhecer as estratégias educativas desenvolvidas em núcleos familiares cujas mães são professoras do ensino fundamental da rede pública e também seus possíveis efeitos ou aplicações na escolaridade dos filhos. Esta escolha pauta-se nos argumentos que seguem:

¹⁰ Setton (1994); Nóvoa (1995); Weber (1997); Jesus (2001); entre outros.

Por que estudar a participação da **mãe** na escolarização dos filhos? De acordo com a bibliografia consultada (Romanelli (1986); Vianna (1998); entre outros), a figura da mãe no processo de escolarização dos filhos se faz mais presente que a do pai e evidencia-se em práticas como a participação materna em reuniões na escola e no acompanhamento das atividades escolares, bem como a responsabilidade que ela toma para si de controle e investimento na escolarização dos filhos. Esta atitude vem sendo reforçada na medida em que a escolaridade da prole ganha importância na reprodução ou ascensão social.

Por que estudar a participação da **mãe professora** na escolarização dos filhos? A literatura pesquisada oferece também alguns indicadores de um diferencial no que se refere à questão do capital profissional de que dispõem os pais professores e da influência deste capital na escolarização dos filhos. São exemplos dessa influência, os contatos domésticos com os assuntos escolares e a antecipação aos ritmos escolares, pois famílias com pais professores são “*famílias culturalmente favorecidas com o universo escolar*” (DEVOUASSOUX–MERAKCHI *apud* NOGUEIRA, 2000:135). Um outro fator importante a ser considerado na escolha do objeto deste estudo é a dominância do magistério das séries iniciais na figura da mulher, preponderância essa explicada por razões históricas e pelas políticas educacionais do país. (Fagundes: 1999; Carvalho: 2000)

Por que estudar a participação da **mãe, que exerce função docente em instituição escolar pública**, na escolarização dos filhos? Entende-se que a relação entre a profissão docente e os resultados escolares dos filhos não segue uma trajetória linear, pois as leituras realizadas apontam para um certo “mal estar docente” sentido pelos professores da rede pública de ensino, devido às precárias condições de trabalho a que são submetidos, bem como a total falta de perspectivas em relação à educação básica pública brasileira. (Setton: 1994; Jesus: 2001; Codo: 1999)

Estas constatações nos permitem os seguintes questionamentos: esta mãe, que exerce a profissão docente em uma (ou mais) escola pública, conhecendo, portanto, todos os problemas que envolvem o ensino básico público brasileiro e os limites do diploma na inserção profissional, ainda assim ela aposta na educação pública como sendo propulsora da igualdade de oportunidades para os indivíduos? Qual é sua percepção diante da escolha de um estabelecimento público no qual insere seu filho, mesmo sabendo que ele não pode competir de igual para igual com aquele aluno que apresenta um investimento escolar mais efetivo?

No presente trabalho tem-se como objetivo, o estudo da escolarização dos filhos de professoras das quatro primeiras séries do ensino fundamental da rede pública.

Coridian (2003) ressalta os recursos parescolares como sendo a “última tendência” no auxílio à escolaridade dos filhos. O autor salienta para o “ofício de pai de aluno”, que se transforma em profissional do monitoramento dos estudos dos filhos, praticando, desta forma, uma pedagogia caseira, eficiente no combate ao fracasso escolar. É arriscado, porém justificável, supor então, que a escolaridade do filho de uma professora sirva como exemplo de êxito para os demais? O fato de contar com um “alicerce de peso” para auxiliá-lo na resolução das tarefas escolares, no controle das horas de estudos fora da sala de aula e no tratamento das demais questões que envolvem a instituição escolar, garante aos filhos de professores uma trajetória escolar de êxito?

Para o autor, contar com ajuda eficaz em casa, no que concerne às questões escolares, pode ser o estopim de uma disparidade entre os alunos de uma mesma classe: *assim, há quem conteste os estudos em casa para os alunos do ensino fundamental porque contribuem para um êxito escolar desigual entre os alunos.* (2003: 951). Sendo assim, é possível destacar este “coringa” de que dispõem filhos de professoras, como uma das principais estratégias de investimento escolar?

Em uma primeira entrevista, realizada a fim de testar o roteiro da pesquisa de campo, foi possível constatar, entre outras questões, que mesmo estando ciente das desigualdades de oportunidades na escola pública (neste caso, estudante da segunda série), a professora entrevistada opta por matriculá-lo na escola onde trabalha, também pública. Neste caso fica evidente o investimento de seu capital social e profissional, isto é, sua amizade com a professora do filho, que é sua colega de trabalho, como forma de acrescentar um diferencial positivo na formação escolar do mesmo. Destarte, podemos levantar a hipótese de que o capital profissional é um elemento que capitaliza a educação formal dos descendentes.

Estas questões atentam para a intrínseca relação existente entre o fato de a mãe atuar como docente e os rumos que a trajetória escolar do filho acaba tomando, diante de práticas como a que acaba de ser descrita. Para tentar entender os elementos que constituem essa relação, sobretudo, suas repercussões nas trajetórias escolares dos filhos das professoras, definimos os objetivos do trabalho.

2.1 Objetivos

Considerando as questões até aqui levantadas, no que se refere às possíveis influências da profissão docente na escolarização dos filhos, a pesquisa busca, então, entender como os capitais profissional e cultural destas mães se reverterem em capital escolar para os filhos. Este constitui-se em um objeto de estudo relevante, uma vez que na parca bibliografia encontrada, foi possível compreender que o tema ainda apresenta-se tímido na produção sociológica brasileira e, na maioria das vezes, está apenas em alguns parágrafos ou um capítulo de estudos mais abrangentes a respeito da relação escola - família. Com relação à literatura nacional, foi encontrado apenas um trabalho¹¹ que aborda diretamente este assunto.

¹¹ Este estudo será comentado em outro momento da pesquisa e sua referência consta na bibliografia.

Nesse sentido, a presente dissertação tem o intuito de responder, se não todos, alguns dos questionamentos até aqui suscitados, bem como as questões específicas apresentadas a seguir:

1. Quais os mecanismos concretos por meio dos quais (no cotidiano) a mãe professora transmite aos filhos o capital cultural possuído?
2. Como o patrimônio cultural e profissional atua na trajetória escolar dos filhos?¹²
3. Quais são os critérios que estas mães levam em conta na escolha do estabelecimento escolar freqüentado pelos filhos (público/privado)?
4. Como é a participação destas mães na escola dos filhos?
5. Como é sua relação com o (a) professor (a) dos filhos?

Os estudos acerca da família e da escola não podem ser propostos sem que se leve em conta as condições históricas e socioculturais destas duas instâncias. Tais pesquisas devem apontar para as práticas e estratégias cotidianas mais restritas (Nogueira; Romanelli; Zago, 2000:11). Deste modo, com a pesquisa pretende-se conhecer as práticas escolares desenvolvidas pelas mães que exercem a docência, na tentativa de compreender quais as implicações deste investimento na escolaridade de seus filhos, levando em conta as interações entre a família e a escola e o contexto onde elas se desenvolvem. Faz-se necessário assim, *Pensar a articulação entre esses processos e essas interações, por um lado, o contexto e as estruturas nas quais eles se inscrevem, por outro.* (DURU-BELLAT & VAN-ZANTEN *apud* NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, p.11).

2.2 Metodologia

¹² Esta questão e a que a antecede foram inspiradas no texto de Nogueira (1998:114).

A metodologia de trabalho está baseada em referências bibliográficas e fontes empíricas. O estudo possui cunho qualitativo, muito embora sejam apresentadas informações quantitativas que foram analisadas no cruzamento com os demais dados produzidos pela pesquisa.

Para esta realização, pensou-se em uma pesquisa com professoras de primeira à quarta série, que tinham seus filhos matriculados em uma das quatro primeiras séries do ensino fundamental. No decorrer do estudo sentiu-se a necessidade de abordar também dados que dizem respeito à formação docente assim como questões levantadas pela literatura consultada acerca do tema, visando enfatizar as idéias e análises descritas e trazer elementos para a discussão da temática proposta.

Os instrumentos¹³ para o levantamento das informações desejadas – roteiro de entrevistas e questionário - foram elaborados de maneira a elucidar as indagações propostas no trabalho. Com o roteiro de entrevistas, o objetivo foi aprofundar os questionamentos feitos ao longo da construção da problemática e as questões mais específicas do estudo.

Esse roteiro foi utilizado de modo a dar conta da realização de uma entrevista semi-estruturada, isto é, não houveram perguntas fechadas, mas sim questões lançadas ao entrevistado, de maneira que ele pudesse dissertar sobre o assunto, expondo seu ponto de vista, sem se preocupar em dar a resposta “certa” ou falar aquilo que o pesquisador esperava ouvir.

Contudo, sabe-se que durante a entrevista, os sujeitos podem mascarar seus discursos, aludindo idéias que não condizem com seus verdadeiros pontos de vista acerca do assunto em questão. Isto acontece devido à imposição da situação: o entrevistador, uma pessoa que possui determinada formação, propõe questionamentos ao entrevistado, que acaba sentindo-se, muitas vezes, avaliado perante tais indagações. Ainda assim, buscou-se manter a entrevista

¹³ Os instrumentos utilizados na coleta dos dados encontram-se em anexo.

em tom de conversa, na qual havia espaço também para questões¹⁴ de outras ordens, que não propriamente do tema discutido, o que permitiu uma maior descontração de ambas as partes, possibilitando assim, o alargamento da investigação.

Considerou-se como inspiração para o levantamento dos dados, uma pesquisa do tipo qualitativa, fundamentada em entrevistas com questões abertas, por entender-se que este tipo de abordagem permite o ajustamento das questões pertinentes ao trabalho durante o seu desenvolvimento, e deste modo, a produção do conhecimento de um determinado tema de pesquisa.

Assim, após a elaboração dos instrumentos para a pesquisa de campo, partiu-se para um pré-teste com uma das professoras entrevistadas. O tratamento desse material que antecedeu à qualificação do estudo foi essencial para um melhor entendimento dos objetivos do trabalho e seu posterior desenvolvimento. Foi também a partir deste estudo inicial que elaboramos o roteiro de entrevistas, que contou com os seguintes eixos: 1) dados pessoais; 2) histórico escolar e profissional e 3) núcleo familiar.

No primeiro eixo, procuramos apreender dados a respeito da idade, número de filhos, estado civil e outras informações que pudessem nos proporcionar um quadro das características pessoais da entrevistada. Após, partimos para o segundo eixo, que tratou da trajetória escolar da professora, objetivando com isso reunir informações acerca de sua escolaridade e atuação no Magistério. Por último, porém não menos importante, reunimos elementos que nos permitissem apreender a relação da mãe professora com a escolaridade dos filhos, no sentido de procurar compreender a influência da profissão da mãe na trajetória escolar dos filhos e também dados sobre a escolarização destes (se houve repetência e/ou interrupção dos estudos, os resultados escolares, mudança de estabelecimento escolar, entre outros).

¹⁴ Em algumas ocasiões, as entrevistadas perguntavam sobre a Universidade, o curso de Mestrado e também assuntos domésticos, como por exemplo, indagações acerca da escolaridade dos filhos da pesquisadora.

Quanto ao número de entrevistas realizadas, de acordo com Zago (2003), em se tratando de uma pesquisa qualitativa, não há um critério matemático para esta definição. Ao longo do trabalho, percebia-se a necessidade de realizar mais entrevistas, por considerar que algumas questões ainda mereciam ser ampliadas ou respondidas. O número de intervenções ao qual chegou-se, num total de vinte entrevistas, é uma tentativa de elucidar as questões propostas no estudo, consciente de que nem tudo foi possível apreender.

Com o questionário, procurou-se abranger o maior número possível de questões de cunho mais quantitativo, de forma a organizar dados mais gerais a respeito da docente, como tempo de trabalho no Magistério, tipo de formação, renda, entre outros. Também reunimos dados sobre a escolaridade e a profissão dos pais e cônjuges das professoras, bem como a respeito da escolarização de seus filhos.

Inicialmente, a coleta dos dados deveria dar-se mediante a distribuição de um questionário em algumas escolas da rede pública de Florianópolis e São José, pois com o auxílio deste instrumento de pesquisa seriam identificadas, entre outros questionamentos, as possíveis professoras a serem entrevistadas. O mês escolhido para a distribuição do questionário foi outubro, porém como é o penúltimo mês do ano letivo, as escolas (e as professoras) estão às voltas com boletins, reunião de pais, festas de encerramento, matrículas dos novos alunos, etc. Assim, acreditamos que a pesquisa não tenha sido bem recebida pela direção das escolas (quando foi possível ser atendida), devido às situações acima descritas.

Sendo assim, recorreu-se ao contato com pessoas conhecidas para que elas indicassem professoras que possuísem as características que o estudo exigia: atuar como professora das séries iniciais do ensino fundamental da escola pública e ter filhos em idade escolar, nas mesmas séries.

Os contatos com as instituições de ensino foram feitos por telefone. Primeiramente, havia uma conversa com a direção da escola, na qual eram expostos os objetivos da pesquisa,

a sua procedência, etc. No decorrer da pesquisa, cada escola ia indicando possíveis entrevistas nas instituições escolares mais próximas, de tal modo que a pesquisa de campo acabou por se concentrar no município de São José, vizinho ao de Florianópolis. Assim sendo, após o primeiro contato por telefone, era marcado um horário para, junto com o responsável pelo ensino fundamental (Orientador escolar, Supervisor escolar, Diretor) avaliar a disponibilidade das professoras participarem do estudo.

As estratégias para expor os objetivos do trabalho não foram sempre as mesmas nos estabelecimentos de ensino. Encontrou-se diferenças na recepção da pesquisa entre as escolas¹⁵ localizadas nos bairros centrais do município e que atendiam a um número grande de alunos e àquelas centradas nos bairros do interior do município, que atendiam somente as séries iniciais do ensino fundamental. Estas últimas mostraram-se muito mais interessadas na pesquisa, mais abertas à participação, agendando horários, retornando ligações e resolvendo as questões de “janelas” (horários vagos) entre as aulas das professoras para que pudesse ser feita mais de uma entrevista por dia. Em algumas instituições, houve uma reunião com a direção, e em meio ao atendimento simultâneo de outras questões relativas à escola. Já em outra ocasião, foi reservada a sala de reuniões da instituição e o estudo foi apresentado como palestra/debate para todo o corpo docente do ensino fundamental. Este último procedimento aponta o interesse dos profissionais desta escola pelo tema da pesquisa.

Vale ressaltar que o fato da pesquisadora estar realizando um curso de Mestrado despertou o interesse dos professores pelo trabalho e a pretensão (explicitamente demonstrados) de também dar continuidade aos estudos. Notou-se também um cuidado com a comunicação, policiando possíveis erros na oralidade e a preocupação de exaltar o orgulho por estarem participando deste estudo.

¹⁵ Fizemos a distinção entre as escolas, com base em dois critérios: localização e número de alunos. Assim, as escolas que atendem mais de 500 alunos e estão localizadas em bairros centrais dos municípios foram consideradas estabelecimentos de ensino maiores do que aqueles que atendem a uma clientela inferior a 500 e estão fixadas em bairros periféricos.

Nos estabelecimentos com número de alunos superior a 500, não só a dinâmica do cotidiano escolar não permitiu um acesso tranqüilo da pesquisadora para divulgar o estudo, como também não houve, muitas vezes, o suporte necessário para a realização das entrevistas, como uma sala apropriada, por exemplo. Em algumas instituições houve uma reunião com a Direção em meio ao atendimento simultâneo de outras questões do cotidiano das escolas. Já em outras duas escolas, foi reservada a sala de reuniões da instituição e o estudo foi apresentado pela pesquisadora para os professores das escolas.

É importante dizer que as entrevistas não foram gravadas, em virtude das primeiras professoras não o permitirem, por ficarem – nas próprias palavras de algumas – inseguras de que a conversa não cairia nos ouvidos das outras colegas de trabalho. O próprio tema de pesquisa parece ter causado, em alguns casos, um certo constrangimento. Para ilustrar, uma entrevistada admitiu ter vergonha em dizer, diante do gravador, que seu filho já havia reprovado. Outra ficou constrangida diante da possibilidade de ter sua fala registrada quando resolveu abordar a questão salarial, na qual mencionaria a renda de sua família, e conseqüentemente, o salário do marido. Pediu, então que não fosse utilizado o gravador, porque tinha medo que as outras professoras da escola em que trabalhava soubessem que seu esposo alcançava uma renda dez vezes maior que a sua: *“elas podem ficar dizendo que eu não preciso desse emprego, podem ficar com inveja”*.

Sabe-se da importância da gravação da entrevista, para que o pesquisador possa escutá-la mais de uma vez, com a intenção de a cada nova consulta apreender novos elementos, produzir novos dados. Infelizmente, não podendo contar com este recurso nas primeiras investidas, optou-se por eliminá-lo de vez.

Sendo assim, os registros das conversas ocorreram com o auxílio do roteiro, sendo anotados, o mais fielmente possível, os elementos julgados importantes para a pesquisa. Ao final de cada entrevista, eram preenchidos os questionários, ato este que permitia a revisão do

encontro, sanando possíveis dúvidas que por ventura, ainda persistissem. O questionário se fez necessário nesta pesquisa, em virtude da possibilidade de, com este instrumento, caracterizar a população estudada.

Desta forma, seguiram-se as entrevistas com vinte professoras¹⁶, de escolas estaduais e municipais. Os dados quantitativos referentes às entrevistas encontram-se a seguir.

2.3 Local da pesquisa e população pesquisada

Como se observou, a população pesquisada é composta de 20 professoras de 1ª a 4ª séries da rede pública de ensino.

Para facilitar a apresentação dos dados compilados na pesquisa de campo relativos ao local da pesquisa e aos dados pessoais, profissionais e a respeito da escolaridade dos filhos, fez-se o uso de tabelas, com as quais é possível acompanhar os comentários feitos a partir da organização das informações.

A tabela abaixo reúne números a respeito das escolas visitadas e das professoras entrevistadas:

Tabela 1: Instituições de Ensino, segundo o número de escolas e docentes entrevistadas:

Tipo de Instituição	Número de Escolas	Número de docentes entrevistadas
Estadual	3	6
Municipal	4	14
Total	7	20

Fonte: pesquisa de campo.

As professoras entrevistadas nos estabelecimentos municipais, com apenas uma ressalva, formam o grupo de escolas com menor número de alunos e localizadas nos bairros

¹⁶ Os nomes das entrevistadas, bem como os dos estabelecimentos de ensino serão abordados no trabalho de forma fictícia.

periféricos do município. Mesmo não sendo objetivo central da pesquisa fazer uma caracterização dos estabelecimentos nos quais as professoras entrevistadas exercem o Magistério, é importante assinalar os locais de trabalho destas docentes.

Das quatro escolas municipais nas quais trabalham algumas das professoras entrevistadas, apenas uma encontra-se em um bairro próximo ao centro da cidade. Os demais estabelecimentos estão fixados relativamente próximos uns dos outros, em bairros reconhecidos como de periferia. São escolas que atendem da primeira até a quarta série do Ensino Fundamental.

Das três escolas estaduais onde foi possível realizar algumas entrevistas, uma localiza-se em um município vizinho a São José, o de Palhoça. É uma escola que, apesar de ser pequena em termos de instalações, atende alunos desde o pré-escolar até o Ensino Médio. As outras duas escolas constituem-se em estabelecimentos localizados em bairros centrais, atendendo também até o Ensino Médio.

A respeito da caracterização das professoras, de acordo com a idade e o tempo de exercício do magistério, as docentes entrevistadas se apresentam conforme mostra a tabela 2 ¹⁷

Pelos dados é foi possível perceber que a maioria delas encontra-se na faixa etária de 26 a 30 e de 34 a 40 anos de idade. Estes dados reforçam os apresentados pela pesquisa do Inep (2004), na qual encontra-se a afirmação de que o Brasil possui professores relativamente jovens quando comparados ao quadro docente internacional. Ao analisar-se o tempo de carreira destas docentes, verifica-se que a maior incidência está entre os 10 a 15 e 20 a 25 anos de tempo de profissão, dado este que comprova uma experiência considerável no exercício do Magistério por parte das professoras ouvidas, o que permite concluir que elas detêm determinadas familiaridade e intimidade com os assuntos escolares e com o universo escolar como um todo.

¹⁷ A tabela 2 encontra-se em anexo.

A condição financeira das docentes é variável segundo a situação familiar. Do total de 20 professoras, 11 são casadas, 7 são separadas, divorciadas ou viúvas e 2 são solteiras. A renda familiar no momento da pesquisa, conforme a tabela 3, era a seguinte:

Tabela 3: Renda das professoras entrevistadas:

Renda das docentes (em Reais)	Nº de docentes
De 250,00 a 550,00	4
De 700,00 a 800,00	5
De 900,00 a 980,00	4
De 1.000,00 a 1.300,00	3
De 1.400,00 a 1.860,00	4
Total	20

Fonte: pesquisa de campo.

No caso das famílias monoparentais, vale destacar que estas contam apenas com a própria renda para prover o seu sustento e o dos filhos, sem mencionar o fato de que em alguns casos, ainda auxiliam os pais, irmãos e netos na manutenção da família. As dez professoras que podem contar com a renda do cônjuge, chegam a alcançar o dobro de seu rendimento.

Para estas profissionais, a situação financeira é considerada estável, pois possuem o suporte do cônjuge na divisão das despesas domésticas. Em apenas um caso (de onze) o esposo de uma entrevistada encontrava-se, no momento da investigação, desempregado.

O que pode ser evidenciado também com a ajuda destes dados, é a questão do peso do trabalho feminino no provimento das necessidades familiares. Das nove professoras que contam apenas com a sua própria renda, em quatro casos, as docentes residem com os pais,

dada a impossibilidade econômica de manterem uma moradia independente, o que acarreta na divisão das despesas domésticas com estes. Aponta-se ainda que estas quatro professoras foram as que apresentaram as menores rendas, estabelecidas entre 250,00 e 550,00 reais.

Para ampliar o orçamento, sete professoras recorrem a mais do que um local de trabalho para poder se manterem. O quadro (tabela 4) a seguir apresenta a distribuição das professoras de acordo com a rede das instituições onde lecionam:

Tabela 4: Local de trabalho, segundo o tipo de estabelecimento de ensino:

Tipo de estabelecimento (público/privado)	Nº de docentes
Em uma escola pública	13
Em duas escolas públicas	3
Em três escolas públicas	1
Em uma escola pública e outra particular	3
Total	20

Fonte: pesquisa de campo.

Distribuindo – se da seguinte forma, de acordo com a carga horária (tabela 5):

Tabela 5: Número de docentes, de acordo com a carga horária cumprida e rede de ensino:

Carga Horária	Escola Pública	Escola Pública e Escola Particular	Total
20 horas	4	-	4
40 horas	12	3	15
60 horas	1	-	1
Total	17	3	20

Fonte: pesquisa de campo.

Das 13 docentes que lecionam em apenas uma escola, oito possuem uma carga diária de horária de 40 horas, divididas entre os períodos matutino e vespertino. Quatro trabalham com uma carga horária de 20 horas, o que caracteriza meio período, porém esta condição não é vivida por opção, por vontade de se dedicar a outros afazeres, como cuidar da família, por exemplo. Estas docentes afirmaram que estão “batalhando” por um emprego também em outras instituições, de preferência estabelecimentos privados de ensino, em virtude das melhores condições do exercício da profissão. Nos quatro casos elas pretendem completar sua carga de trabalho e conseqüentemente, ampliar sua renda. Apenas uma professora cumpre carga horária além de 40 horas, neste caso trabalha em três turnos (manhã, tarde e noite) totalizando 60 horas.

Com o intuito de aumentar as chances profissionais, as professoras procuram aperfeiçoar sua formação inicial, investindo em cursos de especialização em instituições particulares, mesmo com poucos recursos financeiros na tentativa de alcançar cargos que exigem determinados títulos dentro das instituições públicas de ensino. O quadro 6¹⁸ trata da formação acadêmica destas professoras e de acordo com os dados apresentados, com relação a formação, das 14 professoras que já concluíram o Ensino Superior, 11 são formadas em Pedagogia e três nos cursos de Matemática, Geografia e Filosofia. O do total de seis entrevistadas que ainda estão cursando a graduação, quatro cursam Pedagogia e duas direcionaram-se para os cursos de Geografia e Ciências da Computação.

Finalizando a apresentação dos dados reunidos acerca da caracterização das professoras entrevistadas, as informações a respeito da escolaridade e profissão de seus pais e da sua própria escolarização (o ensino fundamental e médio) são importantes elementos de composição dos sujeitos da pesquisa.

Das vinte docentes ouvidas, 17 freqüentaram apenas o sistema público de ensino, duas realizaram os estudos em ambos estabelecimentos e uma cursou os ensinos fundamental e

¹⁸ A tabela 6 está em anexo.

médio em um colégio particular. Identifica-se aí o predomínio do ensino público na trajetória escolar destas professoras, sempre acrescido de dificuldades de manutenção, conciliação com o trabalho e mudança de cidade, estudos à distância e muitos outros desafios, conforme seus relatos. Mais adiante perceberemos como estas histórias de esforço e superação se transformam em estratégias na hora de tratar da escolaridade dos filhos.

O ensino fundamental incompleto foi o nível de escolaridade encontrado no que se refere aos pais e mães das entrevistadas, sendo que 13 professoras apresentaram a informação de que seus pais não completaram sequer as quatro primeiras séries do ensino básico. Em relação aos demais, há dois casos de analfabetismo; um ensino médio completo e um incompleto; um ensino superior incompleto e um completo e, finalmente, uma pós-graduação (especialização) completa. Como pode-se notar, a maioria das professoras é originária de famílias com reduzida escolaridade. Em apenas quatro casos (de um total de vinte famílias) a formação dos pais atingiu e/ou superou o Ensino Médio.

Quanto às profissões maternas mencionadas estão três: do lar (15), professora (4) e costureira industrial (1). Os pais se dividiram entre as seguintes atividades: lavoura (7), vigia (2), motorista (1), marceneiro (5), comerciante (2), militar (2) e autônomo (1).

Os dados apresentados acerca da origem social das professoras entrevistadas trazem à tona muitas questões. Conforme literatura consultada, é visível a personificação da profissional que exerce o Magistério atualmente, como sendo uma mulher que se origina de uma família com pouca escolaridade e que enfrenta inúmeros entraves para alcançar uma formação que lhe possibilite um emprego melhor, acabando por seguir na profissão docente. Considerando a origem social (escolarização e ocupação dos pais e mães), os autores

consultados (Fagundes, 1999; SAEB¹⁹, 1999; Novaes, 1984) assim como os dados por nós coletados apontam para uma certa ascensão social.

A mobilidade social acima citada caracteriza-se como sendo do tipo intergeracional, isto é, ocorre ao analisar-se a escolaridade e a profissão dos pais dos professores para com relação a estes. Se partirmos da análise dos professores em relação a seus filhos, a mobilidade se torna intrageracional. De acordo com a pesquisa²⁰ nacional da UNESCO a respeito do perfil do professor brasileiro (2004), a mobilidade intrageracional entre pais que exercem a profissão docente ocorre com significativa expressão, pois os dados produzidos no estudo revelaram que filhos de pais professores obtêm uma remuneração mais vantajosa em suas atividades profissionais do que seus pais docentes.

Os elementos trazidos aqui de certa maneira ainda concisos serão atrelados às análises das entrevistas realizadas e da literatura reunida para o trabalho. Os apontamentos realizados neste item da pesquisa servem de introdução à uma discussão mais ampla sobre a formação docente e suas condições de trabalho no ensino público do país, discussão esta feita no capítulo seguinte.

¹⁹ Os dados do SAEB utilizados neste trabalho foram retirados do estudo do INEP: **O perfil da escola brasileira: um estudo a partir dos dados do SAEB 97**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep, Brasília, 1999.

²⁰ Estes dados da UNESCO encontram-se inseridos no livro: **Estatísticas dos professores no Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep, Brasília, fev. 2004.

CAPÍTULO II

III. A DOCÊNCIA DE ENSINO BÁSICO PÚBLICO BRASILEIRO

As mudanças ocorridas no processo de constituição dos cursos de formação docente no país datam do fim do século XIX até os dias atuais. Sem o intuito de estender a discussão acerca dessa periodicização, a análise apresentada é apenas um meio pelo qual está contextualizado o tema de trabalho. Tal discussão se faz necessária, uma vez que grande parte do debate desenvolvido nesta dissertação tem como base a situação profissional e as condições sob as quais as docentes entrevistadas exercem o magistério.

3.1 A formação docente no Brasil

Contando apenas com professores que não apresentavam nenhum tipo de formação adequada para o exercício de suas funções e que eram admitidos sem nenhum processo de caráter seletivo (concursos), a situação do ensino no país era deplorável até o final do século XIX, data em que surgiram as primeiras Escolas Normais, cujo principal objetivo era dar uma formação consistente ao professorado da época, a partir do oferecimento de conhecimentos científicos considerados basilares para esta formação.

As Escolas Normais eram instituições que expressavam a preocupação do Governo em extinguir a precariedade da mão-de-obra docente. Porém, *concebidas para pôr fim à improvisação, serão elas mesmas as instituições nas quais a improvisação passaria a existir em outro nível* (Saffioti *apud* Novaes, 1984:21), já que estas escolas não contavam com pessoal qualificado para atuação, tão pouco possuíam um projeto político pedagógico organizado.

Após, por meio do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, é criada a primeira “escola de educação” do país. De nível universitário, era conhecida como a escola dos professores, mas passou a chamar-se Instituto de Educação do Rio de Janeiro, quando da criação, em 1935, do Distrito Federal. Este instituto tinha a finalidade de formar os professores que atuariam na formação dos alunos do curso de Magistério e também no preparo dos técnicos e demais profissionais de educação. *Sua tarefa especial e maior é a de “como” ensinar e treinar, como tratar e organizar o saber para a tarefa do ensino em diferentes níveis e com diferentes objetivos.* (Teixeira *apud* Fagundes, 1999:61)

De acordo com Fagundes, o referido Decreto ressalta uma questão pertinente aos dias atuais, que envolve a dicotomização do ensino e da pesquisa. Se a finalidade era a formação docente, existia também uma preocupação em compor o Instituto como um centro de pesquisa e documentação, reunindo assim, a gênese de uma cultura pedagógica nacional.

Entretanto, nos anos 20 e 30, o regime autoritário instaurado no país trouxe, entre outros, um período de grande repressão e a necessidade, por parte do governo, da construção de um homem novo para o Estado Novo. Assim, a educação passa a ter um valor moral e cívico, veiculada pelas Escolas Normais e os Institutos de Educação. O caráter mais racionalizado considerado naquele momento de fundamental importância na atuação do professor caracteriza uma “cientificização” na formação de professores, executado via introdução de disciplinas científicas no currículo.

Este “projeto científico” ganha impulso com o Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, o qual organiza a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, marco da criação do curso de Pedagogia. O curso era estruturado da seguinte forma: em três anos, fazia-se as disciplinas inerentes ao título de bacharelado ou especialista em educação e com mais um ano de formação, obtia-se o título de licenciado ou técnico em educação, podendo assim, ministrar aulas nas Escolas Normais. Era o que se convencionou chamar de “três em um”.

Com a criação, em 1946, da UFBA – Universidade Federal da Bahia, extinguiu-se o curso de Pedagogia organizado de maneira já mencionada, passando-se à obrigatoriedade de quatro anos de formação tanto para bacharelado como para licenciatura. Esta mesma Universidade passaria, ainda, por uma reforma garantida pelos termos do Decreto Lei nº 662.241, de 08 de fevereiro de 1968, no qual constava a criação da FAGED – Faculdade de Educação, que abrigou o então Departamento de Pedagogia. O intuito era formar os técnicos ou especialistas em educação (Orientador escolar, Supervisor escolar, Diretor, Inspetor, etc), na esperança que eles controlassem os recursos investidos no setor educacional e assegurassem sua produtividade.

Em 1973, o curso de Pedagogia passou a ser considerado de duração plena, por meio do Parecer nº 306/73, da Câmara de Ensino de Graduação da UFBA.(FAGUNDES, 1999:72). O curso passava a formar o professor de Educação Infantil e das Séries Iniciais, assim como ainda o Especialista em Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu Título VI, art. (61 a 67), apresenta os seguintes termos:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Atualmente, as alterações no ensino superior brasileiro regulamentam a constituição deste grau de ensino por Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores, legitimando uma hierarquia interna do ensino superior. Os Institutos Superiores, considerados o nível mais baixo desta hierarquia, ficam encarregados da formação dos docentes, comprovando o descaso e a discriminação para com a profissão.

Em pesquisa realizada com um grupo de professores em 1987, objetivando apreender o universo social e cultural dos setores médios, Setton (1994) conseguiu detectar uma diferenciação sociocultural nos sujeitos estudados. A autora dividiu o grande grupo entrevistado em dois subgrupos: professores com formação acadêmica adquirida em instituições de renome intelectual e docentes formados em institutos de pouco reconhecimento acadêmico.

Apesar de pertencerem a praticamente a mesma origem social, eles apresentam posições diferentes em relação ao conhecimento e estas parecem ter relação com o tipo de instituição educacional superior freqüentada pelos sujeitos. Setton (1994:80) acredita que o público atendido por centros de excelência acadêmica que priorizam um saber mais aprofundado, apresenta *uma cultura mais comprometida com a originalidade e a cientificidade e que exige para seu manejo um instrumental sofisticado, veiculado principalmente pelos centros de excelência acadêmica.* Já as instituições direcionadas para o lucro e a rentabilidade, atendendo um número maciço de pessoas e fornecendo um saber mais imediatista e instrumental, apresentam o consumidor de *uma cultura que exige apenas o manejo de categorias do entendimento médio veiculadas principalmente pelas faculdades de pouco renome intelectual.*

Estes dados se tornam importantes no traçado do perfil do profissional docente, segundo o tipo de formação, que acaba contribuindo para a caracterização de seus hábitos, gostos, valores. E este perfil revela-se não somente em sua prática, mas no contexto educacional como um todo. Um estudo mais profundo sobre a população atendida em ambos estabelecimentos com certeza mostrará outros indícios que ajudarão na compreensão de fenômenos educacionais ainda sem elucidação.

Nóvoa (1995:100-108) aponta alguns indicadores da mudança pela qual passa o sistema escolar e que precisam ser contemplados na formação docente, sob a forma de conteúdos incluídos nos programas dos cursos de Pedagogia.

Entretanto, um preâmbulo se faz necessário, intuindo desfazer possíveis equívocos: a homogeneização na formação dos educadores deve ser estudada com cautela, posto que é demasiadamente complexa a criação de uma unidade para esta categoria, em virtude de que os alunos dos cursos de formação de educadores vêm de diversas camadas sociais, de diferentes tipos de formação e de socialização, para citar alguns exemplos. Logo, todo cuidado é pouco para que não haja a defesa de um currículo homogêneo e rígido para a formação docente. Assim, de acordo com Nóvoa:

a) aumento das exigências em relação ao professor – o profissional tem de assumir cada vez mais responsabilidades, não podendo apenas dar conta de sua matéria ou de sua área cognitiva de domínio. *Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, que cuide do equilíbrio psicológico e afectivo, da integração social e da educação sexual dos alunos.*

Os cursos de formação de modo geral não enfatizam as transformações pelas quais passou a função docente nos últimos tempos e os recém formados caem “de pára-quedas” na realidade negligenciada pelas instituições de ensino destinadas à construção da profissão de professor.

b) aumento das contradições no exercício da docência – a formação de educadores atualmente distribue em seus currículos, valores e tendências das mais variadas ordens (metodologias tradicionais, alternativas, programas de disciplinas a serem montados no decorrer dos cursos, etc), ocasionando conflitos e contradições na prática docente e impossibilitando um equilíbrio entre tantas aspirações. Ao professor, resta duas alternativas: tentar tomar uma posição clara diante de sua formação (a que ela se destina afinal?) ou, o que é mais comum, abdicar de uma atitude definida diante de sua prática, vivenciando assim, aquilo que muitos trabalhos na área

de formação de educadores vem apontando: a falta de perspectiva e de consenso que experimenta a docência atualmente.

c) inibição educativa de outros agentes de socialização – com as mudanças ocorridas no ambiente familiar como o ingresso da mulher no mercado de trabalho e as diversas composições familiares (filhos que residem apenas com o pai ou a mãe, etc), os valores e as responsabilidades assumidas pela família para com os filhos também sofreram alterações expressivas, acarretando assim, para a escola, uma carga maior no que se refere ao preenchimento destas lacunas deixadas pela família na educação dos filhos.

d) mudança de expectativas em relação ao sistema educativo – um verdadeiro “desânimo” em relação ao diploma parece ocorrer com a maioria da população. Em outros tempos, o grau superior assegurava uma posição social e econômica favorável, o que não acontece hoje em dia, onde outros meios de seleção atuam sobre as oportunidades educacionais (relações familiares, empresas privadas, conhecimentos extracurriculares) que não fazem parte diretamente do sistema educativo, desvalorizando a formação em qualquer nível de ensino.

Os itens apresentados colaboram para uma melhor compreensão das profundas mudanças pelas quais passa a formação de educadores atualmente e ajudam a refletir acerca das atitudes a serem tomadas diante dos desafios enfrentados pela profissão docente.

Se a formação inicial é momento-chave na construção da socialização e da identidade profissional, a referida determinação poderá ser uma medida, no sentido da desvalorização dos professores destinados ao ensino básico, pois pode significar a ampliação de uma descaracterização profissional, que tem sido, ao longo da história, produzida por estratégias diversas de redução do conhecimento e da ação pedagógica do professor, da perda aquisitiva do salário e da criação de escolas de diferente qualidade para a formação do mesmo profissional. (DAROS, 2003, p.10).

Finalmente, é possível perceber que em todas as épocas a formação de professores atendeu a um único objetivo, o de imprimir na educação a expressão da política governamental vigente, mascarado, é claro, por discursos esfuziantes de melhorias na

qualidade de vida da população e preparação para uma expansão econômica. As reformas educativas levadas a efeito no Brasil, direcionaram as atenções para o item da formação dos profissionais da educação. Esta atitude por parte do governo seria extremamente bem vista aos olhos da categoria do professorado, se não viesse constantemente acompanhada do objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado e às incessantes mudanças nas orientações das políticas públicas do país. Para Nóvoa (1995:21),

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão (...) a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua.

O sucinto histórico apresentado nos revela várias questões importantes na busca por um melhor entendimento dos temas que envolvem a formação de professores no Brasil. A situação da formação docente é um assunto intrinsecamente ligado à questão da influência da profissão docente na escolarização dos filhos, pois nesta formação podem estar os indicativos de uma carreira nem sempre escolhida e/ou assumida por opção. É o que se trata no próximo item.

3.2 Escolha da carreira e a Feminização do Magistério

Vários estudos já realizados sobre gênero apontam para o ato quase “automático” do senso comum em relacionar o Magistério à função estritamente feminina. Este é um ponto de extrema relevância para esta pesquisa, que tem por objetivo estudar mães professoras no que tange à influência exercida na escolarização de seus filhos. Essa não é uma

escolha aleatória, ao contrário, a feminização do Magistério faz parte de uma questão histórica, como se verifica a seguir.

A função das Escolas Normais, como visto anteriormente, era melhorar a formação do professorado da época. Porém, como se sabe, o corpo discente da instituição era composto em sua maioria pelo sexo feminino, o que, sem dúvida, acabou direcionando seu objetivo para a formação profissional da mulher nos seguintes campos: materno, domiciliar e instrucional. Era como se a escola tivesse a “missão de preparar as jovens para receber o futuro marido”, ou seja, a Escola Normal formava as boas mães e donas-de-casa, dando-lhes um certo “aumento” de instrução, capaz de fazê-las estampar uma formação acadêmica.

De acordo com Carvalho (1995:409), o modelo da relação mãe/filho adotado para conduzir as funções da professora primária, pode ser o primórdio da feminização do Magistério. A autora coloca que a construção histórica da prática das professoras mostra a maternagem²¹ como sendo o alicerce dessa prática, baseada no vínculo estabelecido entre ensino e família, mãe e professora:

A verdade dada pela história é a de que houve – sempre, mesmo quando não se podia falar em feminização do magistério – uma forte associação entre o trabalho docente e a maternidade. Ao longo do tempo, foi como mães espirituais, ou como mães intelectuais, ou como mães tout-court, que se esperou que as mulheres assumissem a tarefa docente. (LOPES, 1992 *apud* CARVALHO, 1995:420).

É claro que do ponto de vista histórico, cuidar de crianças sempre foi tarefa feminina, estando, portanto, a cargo também das mulheres a educação das crianças nas escolas. Esta sem dúvida é uma explicação plausível para a feminização docente. Entretanto, outras justificativas podem ser apresentadas para tentar apreender as razões da reduzida presença masculina na educação primária brasileira.

²¹ Termo utilizado nos estudos sobre gênero, para indicar os cuidados com as crianças, distinto da palavra maternidade, que está ligada ao biológico (parto e gestação). Mais detalhes em Carvalho, 1995, op. cit.

A má remuneração do magistério consiste em um problema que se arrasta por muito tempo. A questão salarial da categoria será abordada com mais detalhes posteriormente, mas faz-se necessário salientar que este é um ponto relevante para a compreensão de que, não podendo depender do salário destinado aos docentes do ensino básico, uma vez que entende-se (ainda) que o homem é quem tem o dever de prover o sustento da família, este mesmo homem não optaria por esta carreira, direcionando-se assim, para profissões mais vantajosas economicamente. Já para as mulheres, que intuindo apenas complementar a renda familiar, os salários destinados estariam de acordo com este objetivo. (Jesus et.alli., 1996).

Nesta direção, Enguita (1991), mostra que a relação da profissão docente à condição feminina traz conseqüências, como a desvalorização da carreira, no sentido em que o ofício *permite à sociedade pagar menos, pois a profissão é vista como um emprego provisório, que admite um segundo salário (apud SAEB, 1999:09).*

Em sua pesquisa com alunas de um curso de magistério em Minas Gerais, Novaes (1984:81) reúne alguns dados interessantes sobre a chamada vocação das moças em cursar o Magistério. Em seus questionários, a autora observou que mesmo quando afirmaram ter escolhido esta profissão por vocação, as jovens estavam, na verdade, evidenciando o estereótipo da feminização da carreira:

É interessante observar que mesmo as candidatas que indicam a vocação como o motivo central de sua escolha, não pretendem lecionar após a conclusão do curso, o que vem confirmar a idéia de uma escolha feita com base no estereótipo do magistério, como a ocupação mais adequada para a mulher.

De acordo com os dados socioeconômicos das entrevistadas, Novaes concluiu que a candidata à carreira docente possuía o perfil de uma jovem de origem proletária, o que torna a profissão, uma alternativa de ascensão social para este segmento.

Trazendo a questão da escolha da carreira para a atualidade, o documento realizado pelo INEP²² (2004) que reúne dados estatísticos sobre os professores no Brasil, mostra (tabela 7) os seguintes números de matrículas e de concluintes dos cursos de Magistério (EM) e Pedagogia (ES) em 2002:

Tabela 7: Relação entre matrícula e concluintes segundo a formação em 2002:

Formação	Matrículas	Concluintes
Magistério (EM)	368.006	124.776
Pedagogia (ES)	237.496	49.173
Total	605.502	173.949

Fonte: INEP.

Conforme o quadro acima, é possível identificar que dos 368.006 alunos do curso de Magistério, 243.230 ou mais da metade dos inscritos, não concluíram essa formação em 2002. No curso de Pedagogia, o número de não concluintes também foi elevado: dos 237.496 inscritos, finalizaram o curso apenas 49.173. Se somarmos o total de matrículas de ambos os cursos, chegaremos à importância de 605.502 alunos, dos quais apenas 173.949 (35 %) concluíram os cursos. Estes dados atentam para a escolha da profissão nem sempre feita de acordo com a vontade do sujeito, como uma possível explicação para a desistência dos estudos.

Ainda de acordo com o INEP, existiam no Brasil 881.623 professores primários atuando nas escolas, em 2002, sendo que 64% eram formados em Magistério, 26,4% tinham formação em Pedagogia e 30% em pós-graduação. Do total de docentes acima mencionado, 92% são mulheres, com idade entre 30 e 40 anos. Estes dados reforçam a idéia da profissão docente como uma carreira essencialmente feminina, conforme discussão anterior, e

²² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

relativamente jovem, chamando atenção para a questão da entrada e abandono precoces na profissão²³.

A seguir, a questão da formação continuada, seus entraves e suas possibilidades.

3.3 Formação Continuada

A questão da formação continuada para a carreira docente é um tema essencial quando se pretende discutir as condições de formação e de trabalho do professor. O documento do INEP mostra que 30% dos professores do ensino fundamental, atuantes no país em 2002, possuem pós-graduação. Em se tratando das séries iniciais, entre cursos de curta duração (39,7%), grupos de estudos (19,3%), projetos interdisciplinares (14,1%), seminários (10,0%) e oficinas (11,5%), os professores de língua portuguesa da quarta série do ensino fundamental se distribuem de acordo com as porcentagens apresentadas na tabela 8²⁴, totalizando 89,5% de participação em formação continuada, contra apenas 10,5%, que não realizaram nenhum tipo de formação em 2002.

Estes elementos apontam para uma melhora nas estatísticas da formação docente, o que sem dúvida, acende um fio de esperança na busca por melhores condições de trabalho desta categoria. Todavia, cabe fazer algumas ressalvas no que se refere à participação dos professores em cursos (extensão, aperfeiçoamento e capacitação) de formação continuada. Para tanto recorre-se ao artigo de Gatti, Espósito e Silva (1994), no qual encontra-se o relato da pesquisa feita pelas autoras, com um grupo de professores de 1º grau dos estados de Minas Gerais, São Paulo e Maranhão.

²³ Um estudo desenvolvido por Lapa e Bueno (2002), constatou um acréscimo de 43% nos pedidos de exoneração de docentes da rede pública de ensino do estado de São Paulo, entre os anos de 1990 e 1995. (Inep, 2004).

²⁴ Conforme dados em anexo.

Os dados apresentados mostram que 21% do professorado não considera que estes cursos contribuem para sua formação, apontando como justificativas, a curta duração dos mesmos e a ausência de uma ajuda real para sua prática em sala de aula. Isso nos remete a seguinte reflexão: não basta só organizar cursos para os professores, objetivando sua formação contínua, é preciso antes de tudo, que eles participem com sugestões a fim de que se possa, trazendo e debatendo assuntos pertinentes à profissão, fomentar a presença dos educadores nestes eventos, de livre e espontânea vontade.

Um outro ponto de extrema relevância levantado pelas autoras refere-se à iniciativa do próprio docente em procurar atualizar-se, buscando informações em leituras, pesquisas, entrando em contato com os diferentes meios de comunicação, organizando grupos de estudo. No entanto, os dados da pesquisa indicam que 52% dos professores declararam terem lido apenas alguns textos ou artigos especializados em educação, não conseguindo citar o nome do autor ou o título do texto lido. Dessa forma, é no mínimo apropriado investigar que tipo de informação obtém os profissionais da educação e de que maneira eles procuram se reciclar quanto às mudanças de sua profissão, com o intuito de complementar continuamente sua formação.

O próximos tópico trata de outros dados da realidade docente do país, discutindo sobre as condições da prática da docência de ensino básico e a opinião de diversos segmentos da sociedade.

3.4 Condições do trabalho docente

A desvalorização docente perante às políticas públicas e à sociedade, aponta como a profissão docente, no passado tão valorizada socialmente, vem sendo tratada no período atual pelos governantes. Temas como a questão salarial do professorado, a falta de vínculo com as instituições de ensino e o mal-estar docente são discutidos a seguir.

Já foi dito aqui que a questão da remuneração dos docentes um assunto que envolve a categoria docente pública do país, sobretudo a do ensino básico.

A remuneração das professoras primárias, além de revelar o descaso das autoridades com relação à educação, é consequência da desvalorização da carreira docente, condição esta que pode ser justificada, entre outras, pelas razões que seguem (Jesus et alli, 1996):

- ✓ A passagem de um ensino de elite para um ensino de massas – desde 1824, com a garantia da Constituição, é proposto a educação primária gratuita para todos os cidadãos, com vistas a combater o analfabetismo, o que gerou o aumento do número de alunos, de estabelecimentos escolares e de professores. Para atender à demanda, muitos profissionais ingressaram na carreira docente por não conseguirem uma posição melhor em outra profissão, caracterizando a docência como uma atividade remunerada transitória.
- ✓ Mudança nos valores sociais – o conhecimento, a reflexão e os demais valores intelectuais passaram a ser considerados de segunda ordem, dando lugar ao economicismo, ou seja, à valorização das carreiras e profissões onde se obtém uma remuneração considerada de boa à ótima, o que não é, com certeza, o caso da carreira do Magistério. Muitas vezes, estas atividades consideradas de melhor prestígio e remuneração, não exigem a formação acadêmica que se faz necessária para a docência.
- ✓ Acesso ao conhecimento – com o desenvolvimento dos meios de comunicação, o acesso às informações deixou de ser possível somente nas escolas, mais precisamente, não depende unicamente da figura do professor, o que permite aos jovens buscar formas mais atraentes e fáceis de contato com o conhecimento, nas mais diversas

áreas. Assim, o professor deixou de ser central para ocupar o lugar de mais um tipo de acesso, entre tantos outros, no processo de ensino aprendizagem.

Louro (1997:456) em seu artigo “*Mulheres na sala de aula*” aponta duas questões também levantadas por outros autores, quais sejam, o trabalho provisório e ofício complementar, típicas do Magistério, que corroborariam com os baixos salários da profissão:

O trabalho fora seria aceitável para moças solteiras até o momento do casamento (...) dizia-se ainda, que o Magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de um só turno, o que permitia que elas atendessem suas obrigações domésticas no outro período. (p.456).

A discussão acerca da má remuneração do professor é encontrada em vários estudos, entre outros Bosi (*apud* Junqueira & Muls (1997)); Jesus (1996); SAEB (1999). Destes, pode-se destacar algumas idéias que possibilitam a reflexão sob diferentes pontos de vista.

Jesus (1996) coloca em seu trabalho que, pensar em meios para combater a desvalorização do professorado, pretendendo assim maior motivação tanto na escolha por esta carreira, quanto na manutenção de sua qualidade, não devendo ter como fim a questão salarial pois, para o autor, *o salário não é fator de motivação, podendo apenas contribuir para diminuir a insatisfação do trabalhador, mas não para aumentar a sua satisfação*. De acordo com ele, pesquisas vêm mostrando que os professores reivindicam, antes de qualquer coisa, melhorias nas condições de trabalho, quais sejam, mais autonomia para decidir sobre currículos, reconhecimento na realização de suas atividades, entre outras. O autor cita ainda, que os estudos a respeito do “merit pay²⁵”, ou pagamento do mérito, revelam que esta prática causa uma maior competição e não uma motivação entre os professores.

²⁵ Termo que indica o pagamento de prêmios para os docentes que obterem êxito no desenvolvimento de projetos e demais atividades da prática pedagógica. Significa pagamento do mérito. Este método de estímulo à prática docente foi encontrado por pesquisas realizadas nos EUA.

Porém, a conclusão do autor merece ser questionada. Resultado de outro estudo, Junqueira & Muls (1997) levantam questões como a dificuldade dos professores em participar de cursos e eventos culturais e também suas ausências em cursos superiores e em tudo mais que exija pagamento, por conta de sua má remuneração. Os autores mencionam ainda o trabalho de Alfredo Bosi, no qual encontra-se um estudo sobre os salários dos professores primários em 1997, trabalho este que revela uma posição distinta da explicitada no parágrafo anterior. Para Bosi, o professor é um “*operário não-qualificado*”, devido à sua remuneração.

Nesta direção, Novaes (1984:64) considera o professor um “*bóia-fria da educação*” pois, assim como os bóias-frias, o docente vive em péssimas condições (não só de trabalho) e *ocupa o sopé da escola ocupacional*. A posição de professora primária, ainda de acordo com a autora, corrobora para a ausência das melhorias salariais. Para Novaes, a maioria das pessoas que se dedica a esta atividade não possui um ideal profissional, como visto na discussão anterior sobre a escolha da carreira, portanto, não se engaja na luta, não reivindica a recomposição salarial do Magistério.

Voltando para o trabalho de Bosi, o autor defende a idéia de que melhorias nas condições de trabalho, como aquisição de materiais didáticos e abertura para uma maior autonomia da função docente, entre outros, não são incentivos suficientes para a profissão:

Computadores e TVs aos milhares sem professores respeitados e estimulados são sucata virtual. Livros didáticos sem mestres que os leiam e os trabalhem com garra e entusiasmo são pilhas de papéis destinados ao lixo do esquecimento (...) só elevando o nível de remuneração dos professores, será possível atrair para a escola talentos e vocações. (*apud* Junqueira & Muls 1997:141).

A posição dos autores mencionados se faz importante porque acrescenta informações distintas no debate sobre a questão salarial do professorado, inserindo elementos que colaboram para a reflexão acerca da qualidade na formação e na prática do educador. Mais do que encontrar uma solução para evitar o cerceamento das condições mínimas de trabalho do

professor, a discussão sobre os salários docentes vai para além da questão econômica, direcionando-se para a postura política assumida pelos governos com relação à educação.

Documento do INEP (2004) mostra que de 19 profissões, entre elas, médicos, advogados, juizes, delegados, etc, os profissionais com menor rendimento são os professores da educação infantil e do ensino fundamental. É um dado importantíssimo para a discussão da valorização do magistério e das condições de trabalho da categoria.

Tornar uma profissão atrativa requer, entre outros fatores, a possibilidade de obtenção de bons salários. Há, de fato, uma correlação entre nível salarial da carreira e demanda nos processos seletivos para ingresso nas instituições de ensino superior (...) neste aspecto, se é evidente que bons salários não bastam para melhorar a qualidade do ensino, sem eles dificilmente se conseguirá atrair os graduandos mais bem preparados para a atividade docente na educação básica. (INEP, 2002:35).

Assim, a depreciação da carreira docente nos mais distintos níveis (econômico, social, intelectual), caracteriza um período de alterações profundas no que concerne à profissão e à atuação do professor e de maneira geral, a educação fundamental no país.

A questão do vínculo com as Instituições de Ensino está diretamente ligada ao assunto anterior. A dedicação exclusiva parece complexa para o professor que, impossibilitado de sobreviver com o salário de uma só escola, se vê obrigado a trabalhar em mais de uma instituição, a fim de completar sua renda. Deste modo, o seu trabalho e envolvimento com a escola fica extremamente prejudicado, pois ele não possui tempo suficiente para engajar-se nos projetos escolares e participar da resolução de muitos problemas enfrentados pela instituição.

A existência dos chamados Acts - Admitido por Caráter Temporário – colabora sobremaneira para o agravamento desta situação de total desvínculo com o sistema educacional como um todo. Estes educadores geralmente são admitidos na escola, por um contrato anual, que ao findar, faz com que a instituição receba novos profissionais, dispensando aqueles com quem conviveu durante o ano letivo anterior.

Assim sendo, os Acts “pulam” de escola em escola, não “se vinculando” a nenhuma, o que contribui para o peso de sua participação nos projetos das instituições na qual desenvolvem seu trabalho, projetos que necessitam de um conhecimento mais profundo dos alunos, da comunidade na qual está inserida a instituição escolar, entre outros.

De acordo com os dados do SAEB, as situações descritas acima fomentam o que os autores do documento chamaram de *professores-itinerantes*, isto é, profissionais que se deslocam entre duas ou mais escolas para dar conta da sobrevivência, tanto sua quanto de sua família, não conseguindo, portanto, nem aprimoramento nem satisfação na profissão exercida: *tal situação é mais freqüente exatamente nos grandes centros, onde os deslocamentos são muito mais onerosos e demorados, provocando duplo desgaste: material e psicológico.* (1999:10)

As condições de trabalho da categoria docente apresentadas aqui revelam o total descaso das políticas educacionais para com esta profissão. As diretrizes educacionais traçadas pelo Banco Mundial e demais órgãos internacionais²⁶ apontam como objetivo principal o acesso à educação básica (no caso do Brasil, de primeira à quarta série do ensino fundamental) para toda a população.

Para tanto, priorizam-se alianças com o setor privado na busca por financiamentos e investimentos na área educacional, desresponsabilizando assim, o Estado como único encarregado da educação pública no país.

Na introdução do livro “*O que você precisa saber sobre política educacional*”, as autoras Evangelista, Moraes e Shiroma (2002:16), trazem dados alarmantes a respeito das condições de trabalho de professores nos mais diversos cantos do país, relativos às condições físicas das escolas e também sobre os salários dos docentes. Os dados foram obtidos pelo IPEA (índice da população economicamente ativa): 25% das escolas não possuem nenhum

²⁶ UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

banheiro; em 27% não há água nem poço e em 1997, nove estados brasileiros pagavam aos seus professores salários inferiores ao mínimo. De acordo com as autoras,

Quer nos parecer que não cabe ao cidadão comum ou à comunidade a responsabilidade de solucionar esse escândalo que encontra raros parâmetros na América Latina. Também não nos parece que as uníssonas e recorrentes recomendações dos organismos multilaterais tenham atentado para este – digamos assim – peculiar detalhe.

Longe de chegar a um consenso nacional sobre os rumos da educação brasileira, as instâncias governamentais abrem espaço para ações praticadas no âmbito local: sistemas estaduais e municipais acabam por gerir e executar idéias baseadas em iniciativas próprias do contexto educacional da área. Deste modo, não parece estar muito longe a chegada da amortização do sistema público de ensino, que dará lugar à sua mercantilização, tão em voga atualmente. As autoras assim afirmam:

A difusão desse tipo de concepção conduz à ampliação desmedida do mercado consumidor de “bens e serviços educacionais” (...) a escola que na origem grega designava o “lugar do ócio” é transformada em um grande negócio. (2002:120).

São problemas de primeira instância enfrentados pelos professores, que, experimentando cotidianamente tal situação de abandono e negligência por parte das autoridades governamentais e vivenciando o desprestígio de sua profissão diante da sociedade, em inúmeros casos padecem de uma síndrome, conseqüência, entre outras, de circunstâncias como o chamado o mal-estar docente.

Stress, absentismo, exaustão, depressão, insatisfação, desgaste, fadiga, baixo empenho, desejo de abandono. Estes são alguns dos sintomas apontados pelos professores que compõem o quadro de frustração dos profissionais da educação básica pública no país.

Jesus (2001) apresenta alguns estudos²⁷, nos quais verificou-se a acuidade desta questão, pois as pesquisas consultadas revelaram que o mal-estar vivido pelos trabalhadores é

²⁷ Alvarez, Blanco, Aguado, Ruíz, Cabaco, Sánchez, Alonso e Bernabé (1993); entre outros.

maior na carreira docente do que nas demais profissões. Não se trata, portanto, de considerar este problema apenas como mais um mal decorrente da sociedade moderna, na qual muitas ocupações implicam em fadiga e/ou o desânimo, mas sim, faz-se imperativo discutir essa sensação maléfica da qual padecem os professores.

O mal-estar vivido pelos professores é chamado também de *burnout*²⁸ na bibliografia anglo-saxônica, termo apontado por Codo (1999) como sendo uma síndrome que afeta os profissionais que lidam com o “cuidar” em suas ocupações, isto é, com a questão da afetividade, como é o caso dos docentes, sobretudo os de primeira à quarta série do ensino fundamental. O autor salienta ainda que tomado por este torpor, o trabalhador não vê mais sentido para sua profissão e o desenvolvimento da mesma fica à deriva, pouco importando ao indivíduo.

As leituras realizadas assinalam uma verdadeira roda viva vivida pelo professor, a qual se inicia na falta de formação inicial deste profissional, nas péssimas condições de trabalho encontradas na prática da docência, juntamente com as múltiplas exigências extraclasse. Os baixos salários recebidos forçam os professores a procurar outros afazeres (bicos), constituindo assim, de duas a três jornadas de trabalho diárias e como se isso não bastasse, a má remuneração também não permite o investimento na carreira, como formação contínua no sentido do aprimoramento dos estudos (pós-graduação, por exemplo).

Por fim, o professor acaba gerando esse sentimento de perda da vontade de buscar um aperfeiçoamento da profissão, *da perda gradativa do gosto pela leitura, do esvaziamento do acesso a bens culturais com repercussões sobre a vida e o trabalho destes profissionais.* (LELIS *apud* SAEB, 1999:18)

²⁸ De acordo com Codo e Vasques Menezes (1999 *apud* Silva, 2001:05) significa perder a energia; *uma síndrome por meio da qual o trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho.*

Nesta direção, Nóvoa (1995:163) construiu um esquema das etapas da carreira docente, indo ao encontro do que foi explicitado acima. Para o autor, o início da carreira é marcado pelo choque com a realidade, não experimentada durante o curso de formação.

Depois, segue a estabilidade na profissão, conseguida através da maturidade da experiência, que por sua vez acaba gerando a terceira etapa, com momentos alternados de entusiasmo pela carreira e de descrença no sistema público de ensino, causando assim reflexões que desencadeiam, entre outros, stress e/ou renovação do interesse pela carreira docente. Finalmente, a saturação da profissão e o pedido de aposentadoria.

Diante de tantas dificuldades, sem conseguir atingir os objetivos atuais da educação sejam eles ensinar, organizar o trabalho, manter a disciplina, relacionar-se com as famílias, e tantos outros, o professor desenvolve uma exaustão emocional, substituindo a relação afetiva que teria em seu trabalho por uma relação racional, na qual investe seu curto tempo apenas nas críticas que vai tecendo, não só aos alunos, mas também aos pais destes e aos demais colegas de trabalho. Esse esgotamento é acentuado por atitudes negativas tomadas pelo docente, como o não envolvimento nas questões de seu trabalho. (Codo e Vasquez Menezes *apud* Silva, 2001:49)

Ainda para Nóvoa (1995:113), o mal-estar docente (exaustão atitudinal) designa uma categoria profissional desordenada, do ponto de vista das condições sociais colocadas ao professorado. O mal-estar da profissão sentido pelos docentes acarreta, além dos sentimentos já mencionados, situações de ordem prática, como o crescimento do número de pedidos de transferências entre estabelecimentos; autoculpabilização e depreciação do *eu*; reações neuróticas e diagnósticos de doenças mentais desenvolvidas a partir da ansiedade e da depressão sentidas no decorrer da carreira.

Até agora foram apontados os sintomas e fatores conseqüentes do mal-estar docente. Com isso não se pretende depreciar ainda mais a profissão, já tão desvalorizada socialmente,

por motivos também já discutidos aqui. Cabe, no momento, apontar algumas idéias a respeito das possíveis saídas para o problema enfrentado pela categoria docente.

Algumas alternativas podem ser encontradas na bibliografia consultada. Uma delas, mais uma vez trazendo Nóvoa (1992), indica que a solução pode estar na formação inicial dos professores, a qual deve conter três linhas de atuação:

a) selecionar os futuros docentes baseando-se, sobretudo, em critérios de personalidade, a fim de que se conheça os profissionais e se possa traçar um perfil dos candidatos à docência; b) modificar a abordagem da formação inicial, passando da exigência do modelo de professor eficaz para um professor interagido com o aluno, priorizando sua atuação correta, sempre revista e atualizada; c) adequar os conteúdos da formação à realidade da prática do ensino, dispensando especial atenção para a dinâmica e a organização da classe. Continuando, Nóvoa afirma que uma formação inicial nestes moldes inibiria inclusive o processo de formação contínua, que por sua vez, acabaria sem importância, diante da ação preventiva de tais medidas. Chamar a atenção da sociedade para esta questão, ajudar os professores a identificarem o problema e traçar linhas de atuação é o recomendado pelo autor, na busca por resolver ou pelo menos tenta solucionar este mal que atenta contra os docentes.

É interessante também colocar os argumentos de Jesus (2001) que enfatizam que, para além da questão preventiva na formação inicial, medidas de ordem sociopolítica podem apontar o caminho da resolução da questão que aflige o professorado. Desta forma, o autor salienta a urgente revalorização da imagem social da profissão docente, reconhecendo assim os objetivos educacionais que forem atingidos e a total importância da figura do professor no quadro social atual. Em igual acuidade, estão mais atenção das políticas públicas com relação à educação e a melhoria das diversas condições (de trabalho, salariais, de relações, etc) da categoria como um todo.

As situações levantadas que tratam das condições do trabalho docente, servem certamente de subsídios para a discussão dos dados da pesquisa, encontrada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

4. AS PROFESSORAS E OS REFLEXOS DE SUA PROFISSÃO NA ESCOLARIDADE DOS FILHOS

Os dados produzidos na pesquisa de campo revelam características importantes para a construção de um perfil das profissionais entrevistadas, assim como certamente permitem uma reflexão acerca das questões previamente levantadas neste trabalho, referentes ao processo de escolarização dos filhos das professoras do ensino fundamental da escola pública. Para a construção da análise utilizamos algumas categorias, elaboradas com base no referencial teórico exposto anteriormente e na pesquisa empírica.

4.1. Uma professora em casa: Um alicerce efetivo na escolarização dos filhos?

Na parte anterior levantamos alguns indicadores sobre a formação e as condições do trabalho docente, pois acreditamos, e essa é a nossa hipótese, que tais elementos influenciam significativamente no acompanhamento escolar de seus filhos.

Quando questionadas a respeito do acompanhamento das atividades escolares dos filhos em casa, as mães que trabalham quarenta horas semanais (15 professoras) responderam que se torna difícil supervisioná-los em virtude do grande volume de trabalho que implica a atividade docente. Ao final do dia, elas apenas verificam se as tarefas e trabalhos escolares foram realizados e corrigem algo quando têm tempo.

Sentar para ajudar os filhos, explicando os objetivos de algum trabalho, auxiliando-os na confecção e resolução das tarefas foi considerado um privilégio assegurado por poucas, ou seja, as que possuem uma carga horária não superior a vinte horas semanais, o que significa cinco das vinte docentes que participaram da pesquisa. Mas ainda assim, apontaram também a dificuldade em auxiliá-los por já lidarem com os conteúdos escolares no trabalho, o que acaba gerando impaciência e desgaste na hora de tratar dos mesmos assuntos em casa. Com isso podemos considerar que não há uma relação direta entre profissão docente e superinvestimento na escolaridade dos filhos, o que atenta para as questões advindas dos núcleos familiares e nas condições culturais e de trabalho do grupo estudado.

O chamado procedimento pedagógico parental, isto é, o acompanhamento direto dos estudos dos filhos em casa, feito pelos pais ou responsáveis, não é sistemático nestes casos. Assim, é possível compreender que unicamente o fato de ter uma professora em casa não faz da trajetória escolar da criança uma carreira de prévio sucesso.

Diferentemente do que aponta Coridian (2002), constatou-se que não há um acompanhamento periódico dos estudos em casa, devido ao cansaço conseqüente da profissão e também porque estas mães entendem que a prioridade na escolarização de seus filhos não é o dever de casa. Isto significa dizer que não há um controle sistematizado sobre os estudos realizados pelas crianças fora da escola, porém, não se está aqui afirmando que as mães não possuem nenhuma estratégia para contribuir para a escolaridade de seus filhos.

De acordo com Lahire (1997), são necessárias condições favoráveis para que o capital cultural seja transmitido, isto é, não basta apenas que a mãe possua o capital profissional, pois a sua transmissão não se efetua sem uma ordem moral, material e afetiva dentro do universo doméstico. É preciso uma ordem familiar estável para que as ações escolarmente rentáveis sejam postas em prática. No caso das professoras entrevistadas, a herança cultural não

encontra condições adequadas para “que o herdeiro a herde” e um dos implicadores é a própria falta de tempo das mães no acompanhamento das tarefas escolares de seus filhos.

Entretanto, diante da sensação de impotência em não poder acompanhar periodicamente as tarefas dos filhos em casa, as professoras atuam de outras maneiras, entre elas, direcionar o pouco tempo que têm para conversar com os filhos a respeito da importância dos estudos para a vida profissional e financeira.

Nas entrevistas era comum as professoras mencionarem o fato de que procuravam enfatizar aos seus filhos sobre a importância da escola para se conseguir qualificação profissional, e conseqüentemente, uma situação financeira favorável, superando em muitos casos, a dos pais. A orientação dada às crianças se faz com relação à questão da posição no mercado de trabalho, em detrimento do aspecto intelectual, do conhecimento com um fim em si mesmo:

Eu sempre converso com eles assim: estudar é muito importante. Vocês tão vendo o esforço que eu faço, estudando e trabalhando, não tão? Eu estudo pra poder dar uma vida melhor pra vocês. Vocês têm que estudar pra conseguir um bom emprego e ter uma situação boa. (SIC)

Assim, a conduta das mães em casa, com a escolarização dos filhos, é marcada, de acordo com as falas, pela convivência dos filhos com histórias de esforço e dedicação aos estudos. Para Lahire (1997), o empenho apresentado pelas mães reforça a questão da ordem moral doméstica, no sentido de que coloca como prioridade familiar o aspecto educacional como sendo o principal instrumento de mobilização social, pois uma mãe que estuda e que constantemente lida com veículos de informação atrelados aos recursos didáticos direcionados para a docência serve, acreditam elas, de inspiração para o filho, juntamente com suas trajetórias escolares de êxito, sem reprovações ou interrupções.

Deste modo, estas mães, impossibilitadas de acompanhar de forma sistemática as atividades escolares dos filhos, cercam-se de outras estratégias na tentativa de contribuir para

o bom desempenho escolar. Trata-se de cobrar bons resultados – sem reprovações ou interrupções - baseadas na influência de suas próprias trajetórias escolares.

O fato de lidarem profissionalmente com os assuntos escolares acaba fazendo, muitas vezes, da casa a continuidade da escola, gerando uma certa familiaridade dos filhos com relação às questões educacionais. Em decorrência da intimidade adquirida com o contexto escolar, juntamente com as questões que dele emergem, as professoras acabam por cobrar resultados escolares positivos muito mais de seus filhos do que de seus próprios alunos, atitude esta assumida durante as entrevistas.

Porém, as questões relacionadas a obtenção da maior nota da classe ou do melhor trabalho de classe não são prioridades nem se constituem como objetivo central do processo de escolarização de seus filhos. As mães entrevistadas focam suas atenções para o futuro profissional de suas crianças, objetivando a superação da posição ocupada pelas famílias na escala social:

a hora de arrumar um emprego, não conta a melhor nota ou o melhor comportamento. Conta é saber aproveitar a oportunidade. Tem que ter uma formação pra isso. (SIC).

Eu não exijo que ela (a filha) tire a melhor nota da turma ou que, sei lá, ela seja sempre destaque nas aulas. Eu digo que prefiro que ela siga uma vida escolar na média e não rode nunca do que ter altos e baixos. (SIC).

De acordo com as falas acima, pode-se dizer que os filhos que apresentam resultados escolares dentro da média faz parte de uma situação considerada aceitável pois nenhuma delas apontou como sendo o principal objetivo fazer com que o filho tire sempre as notas mais elevadas da classe.

Faz-se necessário aqui pontuar a questão do que significa êxito escolar para estas mães. No que se refere à escolarização dos filhos, elas tomam como prioridade o conceito de êxito no sentido de que possam desempenhar o ofício do bom aluno, aquele que realiza as tarefas solicitadas e mantém um bom relacionamento com os demais dentro da escola, não

apresentando problemas de indisciplina nem dificuldades na aprendizagem mas também de uma escolaridade sem reprovação e/ou interrupção escolar.

Nenhuma das entrevistadas mencionou a preocupação com as notas dos filhos nas avaliações, exigindo destes que apresentem o melhor desempenho de toda a turma, ao contrário, relataram que eles fazem parte da média, o que em termos numéricos, representaria notas entre 6 e 8 e que estão satisfeitas com estes resultados. Já para os alunos, dizem considerar como um dos objetivos escolares destes, notas altas e o melhor desempenho na resolução de trabalhos e tarefas escolares.

Assim, é possível dizer que tendo o ethos de classe e o conhecimento dos bastidores do ensino como alicerces, para estas mães, a escola está direcionada a dar suporte aos seus filhos no sentido de prepará-los para o futuro. Portanto, apostam no desenvolvimento da capacidade de sobreviver dentro desta sociedade, de ter conhecimento para aproveitar as oportunidades. Significa dizer que estão atentas para a escolarização dos filhos, no sentido de instrumentalizá-los para o acesso ao mercado de trabalho e uma profissão com uma remuneração rentável.

Mas se as notas elevadas ao constituem o objetivo principal, a cobrança por aprovação anual direta, sem recuperações, torna a relação complexa entre a mãe professora e os filhos, de acordo com as falas das entrevistadas. Isso porque há um equívoco na conduta pessoal e profissional das docentes, que faz com que não consigam “separar” uma personagem da outra, o que acaba provocando, na maioria das vezes, um comportamento professoral por parte das mães, diante dos poucos momentos de acompanhamento das tarefas e trabalhos escolares das crianças em casa.

Este tipo de situação acontece porque as professoras adquiriram um habitus incorporado da profissão, não distinguindo o lado profissional do pessoal, agindo portanto, da mesma forma tanto no trabalho como em casa. Algumas falas revelaram a insatisfação

sentida com este comportamento e também a dupla influência que esta conduta professoral em casa pode assumir: as docentes relataram que o fato de exercerem esta profissão pode influenciar positivamente a escolaridade dos filhos, mas também pode se tornar um fator que dificulta o diálogo e a sua relação com os assuntos escolares dos mesmos.

Mas a postura de cobrança também se dá por parte dos filhos para com as mães. Na realização de trabalhos ou tarefas escolares mais elaboradas, as docentes relataram que eles esperam que elas sempre saibam o que deve ser feito, uma vez que são professoras. Atitude semelhante foi apontada quanto ao comportamento dos cônjuges, que de acordo com as falas das mesmas, deixam a cargo das mães este papel, argumentando também que sendo professoras, estão “gabaritadas” para acompanhar a trajetória escolar dos filhos. Assim, a mãe professora torna-se sempre o exemplo em casa como aquela que consegue obter todas as soluções para os problemas referentes à vida escolar das crianças, assumindo toda as responsabilidades neste campo.

A pesquisa feita pela UNESCO (2004), já citada neste trabalho, apresenta, entre outros dados, uma tabela segundo a qual o acompanhamento familiar é considerado pelos professores como sendo a condição essencial para o êxito escolar do aluno. As professoras foram unânimes em afirmar a imprescindibilidade do apoio familiar no processo de aprendizagem do aluno, muito embora elas próprias não consigam fazer este acompanhamento da escolaridade de seus filhos em casa, de modo sistemático e periódico, e, portanto, acabem lançando mão de outras estratégias na tentativa de influenciar positivamente a escolaridade do filho e auxiliá-lo na construção de uma carreira escolar estável. Este é o próximo assunto a ser tratado.

4.2 As particularidades da profissão docente: acionando outras estratégias

A escolha da professora do filho é uma estratégia educativa utilizada por algumas das professoras entrevistadas. As professoras optam por deixar seus filhos em turmas dirigidas por colegas de trabalho e não por elas mesmas, alegando que as experiências que conhecem nas quais a mãe foi também a professora do filho, ocasionaram situações de dependência por parte da criança e injustiça por parte da mãe.

Das vinte docentes que participaram da pesquisa, apenas três viveram a experiência de ser mãe e a professora do filho na escola, apesar de todas afirmarem que seus filhos solicitam constantemente para serem seus alunos. Para elas, a situação exigiu uma preparação prévia, na qual dizem que tiveram uma conversa para alertar que não haveria privilégios, pelo contrário, seriam tratados como os demais alunos.

Suas experiências mostraram que apesar de terem sido alertadas, as crianças acabaram exigindo algumas regalias e se prevaleceram da condição de filhos para obter vantagem em determinadas situações, fazendo com que as mães tomassem providências não só remediáveis como também preventivas a esse respeito, mesmo enfrentando críticas de alguns colegas de trabalho. Colocar o filho na classe na qual trabalha é uma situação evitada a todo custo, pois de acordo com alguns relatos, isto pode *atrapalhar o desenvolvimento deles, porque a gente iria cobrar muito mais deles, né*.

Desta forma, estas mães não aprovaram a experiência e não voltaram a lecionar para seus filhos. Esta determinação ganha força em profissionais com mais tempo de carreira e acaba por influenciar na decisão das professoras mais jovens.

Como o objetivo não é fazer com que os filhos sejam portadores das notas de maior destaque da classe, não consideram uma estratégia educativa positiva mantê-los em sua própria sala de aula. Como seus alunos, seriam cobrados por notas e desempenho nas atividades e carregariam o peso do exemplo a ser seguido. Diante deste impasse, estas mães optam por colocá-los em turmas regidas por professoras que conhecem, relatando inclusive

que esta é uma conduta bastante comum entre elas. Ao final do ano letivo, as docentes já estão pensando em qual turma matricular o filho e, dentre as entrevistadas, os critérios para a escolha da professora estão calçados na prática pedagógica “mais avançada” em termos de alternativas de aprendizagem, em sua experiência na profissão e na postura menos rígida diante dos alunos. Estes são considerados os principais requisitos básicos na escolha da professora.

Resumindo, os critérios para a escolha da professora do filho são três: 1) conteúdos, 2) pedagogia moderna e 3) valorização dos hábitos e atitudes, mencionados em todas as entrevistas, mas nem sempre seguindo a mesma ordem. Basicamente, uma professora que não siga uma pedagogia tradicional, mas que concentre uma gama de informações (conteúdos) e que proporcione o desenvolvimento da criatividade parece ser a opção destas mães. Seguem dois exemplos de relatos que caminham neste sentido:

Eu coloquei ele (o filho) na turma da Bete porque ela trabalha mais ou menos na minha linha. Não é muito rigorosa e consegue dominar a turma. (SIC).

Eu escolhi a Cida porque ela dá bastante matéria, e eu acho que é isso que eles precisam mais, sabe? Eles têm que se ocupar, aprender a se comportar junto com as outras pessoas. (SIC).

Procuram por uma professora que desenvolva métodos didáticos não tradicionais por entenderem que o importante é que seus filhos estejam preparados para enfrentar as situações impostas pelo mercado de trabalho, necessitando para tanto, uma bagagem considerável de informações e o domínio de suas aptidões artísticas e criativas. Para isso se preocupam mais com o conhecimento no seu sentido prático. É uma escolha que reflete certamente as condições de trabalho e de pauperização da categoria docente, mantendo como prioridade uma formação que lhes permitam ascender a uma condição financeira distinta da sua e não necessariamente uma longevidade escolar.

Fica então claro que abrem mão de ser, ao mesmo tempo, mãe e professora para escolher aquela que julgam ser a melhor professora para assumir a escolaridade da prole dentro do estabelecimento de ensino. Esta escolha representa também uma contradição: ter como alunos, filhos de professores, isto é, suas companheiras de trabalho.

De acordo com as entrevistas, esta situação exige jogo de cintura por parte das professoras, pois em alguns casos, torna-se comum o sentimento de vigilância de sua conduta profissional e, de acordo com os depoimentos, as docentes sentem-se mais cobradas. Esse julgamento parece influenciar nas atividades com os alunos, por saberem que em algumas casas, terão seu trabalho avaliado por colegas de escola.

Dividir o exercício da docência entre os próprios filhos e/ou os filhos de colegas de profissão é ainda mais custoso devido às situações que surgem como consequência da proximidade desta relação mãe e professora. Conforme alguns relatos, os assuntos referentes aos alunos que são filhos de professoras que atuam na escola onde o filho estuda, acabam sendo abordados nos intervalos das aulas, geralmente na sala dos professores, diante dos demais docentes, causando constrangimento e, em alguns casos, discussões e intrigas que dificultam e prejudicam o ambiente de trabalho na escola e abalam as amizades entre as docentes.

Deste modo, a relação com a professora dos filhos torna-se distinta das demais. As implicações acima citadas produzem outra ordem de comportamento. Se os filhos freqüentam uma escola na qual a mãe não trabalha, algumas acabam não revelando sua profissão, acreditando, assim, que estão preservando o filho de uma cobrança alheia da qual suas crianças quase nunca conseguem escapar.

O fato de serem cobrados pelos demais por serem filhos de professores faz com que estas crianças carreguem um estigma, iniciando a carreira escolar com o peso do “exemplo” que possuem em casa, no caso, as mães. Esta qualificação simbólica pode ser entendida como

o processo contrário do mecanismo da desqualificação sofrida pelas crianças das camadas populares, na escola, previamente julgadas por suas condições de existência. Para estas, antes mesmo de iniciarem a vida escolar, lhes são tolhidas as chances de êxito, pois a escola já lhes imputou o estigma de crianças “carentes”, fadadas ao fracasso escolar.

Em relação ao grupo pesquisado, julgam que os filhos carregam uma carga de expectativas prévias de êxito escolar, baseadas na profissão das mães. É como se fosse o requisito necessário para garantir uma escolaridade positiva, um diferencial que os qualifica e os coloca em vantagem em relação aos outros alunos. É uma situação conflitante não apenas para a criança, mas também para a mãe, que imputa ao filho a característica que o difere dos demais alunos: a condição de ser filho de uma professora.

Vale ressaltar que, de acordo com vários depoimentos, as mães afirmaram não compactuar com esta cobrança, e, portanto, acabam muitas vezes, como já observado, por não dizer qual atividade profissional exercem, nos casos em que os filhos estão matriculados em outro estabelecimento de ensino.

Contudo, é preciso levar-se em conta que, em alguns momentos das entrevistas, foi possível evidenciar expectativas com relação ao êxito escolar dos filhos, baseadas no exemplo que carregam por serem filhos de quem são. Esta é uma questão na qual se identifica o conflito vivenciado pelas professoras diante de suas condutas tanto maternas quanto profissionais, a ser abordada com mais profundidade no item que antecede às considerações finais do presente estudo.

Cabem, então, algumas questões: nestes casos, a educação se torna uma obsessão familiar? É aceitável esperar que, sendo os pais profissionais da educação, haja um hiperinvestimento pedagógico? É compreensível crer que nos universos domésticos constituídos por mães que são professoras, se exerçam práticas de superescolarização? De acordo com os relatos obtidos, a educação dos filhos recebe o tratamento possível,

direcionado para os objetivos práticos com relação ao futuro dos mesmos, longe de ter sido encontrada alguma evidência de superinvestimento ou de obsessão com a escolaridade da prole.

Além da escolha da professora, uma outra estratégia educativa evidenciada nas falas das mães professoras foi a assiduidade escolar. Sempre que dispõem de tempo, procuram estar por dentro da rotina escolar das crianças, uma vez que o acompanhamento em casa, em sua grande maioria, não se faz sistemático, dadas as razões já expostas. Se não podem estar de “corpo presente” na escola, o apoio extraclasse se faz com o uso de recados escritos para se comunicar com a professora sempre que necessário, mais do que sua presença na escola por qualquer motivo. Alegam ter como prioridade questões relacionadas aos conteúdos, em detrimento aos casos de indisciplina, por exemplo.

Para lidar com as questões escolares, treze professoras relataram que usufruíram o status de sua profissão para resolver casos de desentendimentos, diferentemente das outras sete, que optaram por ocultar sua profissão. Por vezes, as primeiras contam que lançaram mão do seu conhecimento a respeito dos bastidores do ensino para auxiliar na resolução dos problemas ou dificuldades enfrentadas pelos filhos. Para exemplificar este ponto, trago uma situação descrita por uma das entrevistadas.

Ela foi conversar com a docente de seu filho a respeito de uma nota baixa que ele havia tirado em uma avaliação. Como a professora da criança era sua colega de trabalho, houve por parte desta, um certo constrangimento em lidar com a questão, pois a professora entendeu que a mãe estava questionando –em suas próprias palavras – o método utilizado e não a nota baixa em si. Ocorreu que a professora recebeu como crítica destrutiva àquilo que, em outro caso, seria apenas uma reclamação de uma mãe e as duas profissionais não se falaram mais como funcionárias da mesma escola, apenas como professora e mãe de aluno.

A supervisão escolar em casa parece acontecer de forma ocasional assistemática, como analisado anteriormente. Como o acompanhamento escolar em casa é irregular, as professoras recorrem à presença na escola para conversar com a professora do filho, como uma forma de resolver possíveis problemas ou dúvidas que vão surgindo no decorrer do ano letivo. Investimentos na educação como viagens de estudos ou cursos de línguas não foram mencionados. De acordo com as falas analisadas, nenhuma professora colocou o filho em algum tipo de atividade extra-escolar. O uso da internet foi citado por apenas três professoras, que possuem acesso doméstico. As demais utilizam esta ferramenta nas escolas onde trabalham para pesquisar algo que o filho precisa para a realização de algum trabalho ou tarefa escolar.

Quando indagadas a respeito das estratégias acima descritas, as docentes concordavam com a importância destas atividades para efetivação de uma escolarização positiva, todavia ressaltavam as dificuldades em realizar qualquer um destes investimentos, em virtude de suas condições materiais. Muitas acreditam que os resultados escolares seriam mais satisfatórios se os filhos pudessem contar com investimentos desta natureza.

Com relação aos resultados escolares dos filhos, não foi encontrado nos depoimentos das mães, nenhum caso de êxito absoluto, no sentido do filho ser o primeiro aluno da turma ou se destacar pelas melhores notas da turma, etc. Pelo contrário, verificou-se um total de quatro reprovações e mais de nove crianças que já haviam ficado em recuperação pelo menos uma vez durante sua vida escolar.

A tabela 9 contém os dados escolares dos filhos das professoras entrevistadas, em 2004:

**Tabela 9: Número de reprovações, recuperações e mudanças de rede escolar,
ano 2004:**

Série	Reprovações (Nº de crianças)	Recuperações (Nº de crianças)	Mudança de estabelecimento escolar (Nº de crianças) (público/privado)
1ª	-	-	1 – do privado para o público
2ª	1	2	-
3ª	1	2	2 – do público para o privado
4ª	2	5	1 - do público para o privado

Fonte: pesquisa de campo.

As carreiras escolares dos filhos, de modo geral, foram classificadas pelas mães como sendo razoáveis, sem nenhum deslumbramento diante de sua vida escolar. Entretanto, todas fizeram questão de ressaltar o esforço que fazem em tentar melhorar as notas e o empenho em realizar as tarefas e trabalhos escolares, como forma de justificar a posição assumida por elas na conduta escolar dos mesmos.

Mesmo sem proporcionar uma escolaridade pautada em estratégias de reforço escolar, entre outras (viagens de estudo, aulas particulares e/ou de língua estrangeira), as entrevistadas acionam outras táticas para investir na carreira escolar de suas crianças.

Algumas delas já foram colocadas, como a presença na escola do filho e o diálogo com a professora do mesmo por meio da linguagem escrita. Assim como a escolha da professora, a escolha do estabelecimento de ensino é uma outra estratégia da qual as mães fazem uso, sendo esta uma opção baseada no conhecimento dos bastidores do ensino, como veremos a seguir.

4.3. A “escolha” do Estabelecimento de ensino

O número de filhos por professora entrevistada variou entre um e três. De acordo com a série cursada e o tipo de estabelecimento de ensino, os dados são os seguintes:

Tabela 10: Série e tipo de estabelecimento freqüentado em 2004:

Série	Público	Privado	Público e Privado	Total
1^a	-	4	1	5
2^a	7	2	2	11
3^a	8	-	-	8
4^a	3	-	-	3
Total	18	6	3	27

Fonte: pesquisa de campo.

A escolha do estabelecimento escolar é uma questão que vem ganhando corpo na literatura, ainda que timidamente. Este é, sozinho, um tema bastante importante para os estudos na área das relações escola/família, sobretudo quando esta escolha parte de pais que são professores, pelas razões já apontadas neste trabalho.

Nas entrevistas foi possível verificar a importância desta tarefa da escolha da escola para matricular o filho. Em todos os casos, essa escolha é, em família, delegada à mãe. Conforme os relatos, os maridos confiam esta tarefa a elas por acreditarem que, baseadas na profissão que exercem, têm certeza da melhor escolha, o que nem sempre ocorre.

A primeira justificativa encontrada para explicar a escolha da escola foi a localização dos estabelecimentos, ou seja, um critério de ordem prática. Priorizam as escolas que se encontram mais perto de suas residências ou aquelas nas quais as mães lecionam, o que facilita o transporte das crianças. Porém, ao falar-se mais profundamente sobre as razões da opção por determinado estabelecimento de ensino, percebeu-se que outros elementos de igual ou maior importância agem como mecanismos desta seleção. Um deles aponta para a rede de ensino: público e particular.

Na pesquisa foram identificadas 12 professoras (do total de vinte) que “optaram” por colocar o (s) filho (s) em escolas públicas. Quando questionadas sobre os motivos que

direcionaram sua escolha, o que se percebe em suas falas é um misto de satisfação com a escolha feita e de frustração pela falta de condições financeiras para considerarem outras opções. Isso pode ser comprovado porque destas 12, 11 docentes declararam que se dispusessem de condições financeiras, manteriam a prole em colégios particulares. Ocorre que estas mães possuem de dois a três filhos, fazendo com que a manutenção na rede privada represente um custo oneroso para o orçamento familiar.

A pesquisa realizada por Silva (2001), anteriormente mencionada, mostra que a maioria dos filhos dos pais professores da escola pública que foram entrevistados pela autora (63%), frequenta um estabelecimento de ensino particular, escolhido com base na infraestrutura e no processo de ensino – aprendizagem. A pesquisa já mencionada revelou que 86,7% dos professores optaram por colocar os filhos em colégios particulares, apontando como principal argumento, o conhecimento da precariedade do ensino público no país.

Diferentemente da população acima descrita, as professoras participantes do presente estudo estão divididas: 60% optaram por uma escola pública e 40% escolheram um estabelecimento de ensino particular. Todavia, afirmaram que o ensino pretendido para o filho é o privado, em virtude dos problemas da educação pública, conhecidos de perto por elas próprias. Em razão de suas condições econômicas, as mães se voltam para as escolas públicas, favorecendo-se muitas vezes da profissão e trazendo o filho para o estabelecimento de ensino no qual trabalham.

Apenas uma professora considera-se satisfeita com a escola pública escolhida para os filhos. Alerta para a falta de consideração que muitos pais tem com este tipo de estabelecimento e diz que como profissional, percebe a negligência de muitas famílias no que se refere a participação e a cobrança diante dos serviços prestados pela escola pública, como forma de estímulos e melhorias para o ensino público.

Mencionando os pais de seus próprios alunos, esta docente acaba culpabilizando-os, revelando que muitos dos problemas enfrentados na escola onde trabalha vêm da falta de interesse e de participação dos pais na vida escolar dos filhos. Para ela, se houvesse uma cobrança maior, certamente não existiriam tantos percalços e prejuízos para as crianças.

Esta professora, juntamente com outras seis das 12 docentes que colocaram seu filho em escolas públicas, optaram por matriculá-los na instituição onde trabalham, justificando este ato pelas vantagens, como poder escolher a professora do filho entre suas colegas de trabalho e também pela oportunidade de poder participar da vida escolar dos mesmos enquanto exercem sua profissão. Mantendo um laço mais íntimo com a escola, por ser uma funcionária do estabelecimento, acreditam, com isso, estarem auxiliando na busca pelo êxito escolar do filho.

Aí está uma importante influência do capital profissional destas mães na trajetória escolar de suas crianças: a observação diária, realizada com um olhar de dentro do estabelecimento de ensino, condição de que dispõem por exercerem o Magistério.

Por outro lado e como vimos, ocorre muitas vezes uma insatisfação em ter o filho estudando em seu local de trabalho, devido às avaliações sobre a conduta ou resultados escolares. Algumas professoras relataram que pensam em colocar os filhos em escolas particulares para não precisarem ouvir comentários acerca da conduta escolar do filho na sala dos professores, em meio aos demais funcionários da escola ou para não serem mais tão cobradas com relação ao comportamento do filho, pelos colegas de trabalho. Essas são situações constrangedoras que gostariam de evitar

Das oito professoras restantes, cinco colocaram os filhos no ensino privado e três experimentaram os dois tipos de estabelecimentos: duas matricularam primeiramente em escolas públicas e mudaram para estabelecimentos particulares e uma outra fez exatamente o

movimento contrário, ou seja, escolheu como primeira opção o colégio particular e depois remanejou os filhos para uma escola pública.

De acordo com as falas das entrevistadas, a escola privada foi a alternativa encontrada para fugir da má qualidade do ensino público, da clientela recebida por estes estabelecimentos e da falta de organização das escolas públicas. Geralmente alegando que seus filhos ainda freqüentam as séries iniciais do ensino fundamental, as docentes afirmaram que *acreditam ser muito cedo para eles entrarem em contato com a dura realidade da escola pública*.

Assim, optaram por instituições que atendem um número pequeno de alunos, com propostas pedagógicas direcionadas para o “novo”, para uma *educação moderna, mas que zele pela disciplina, que imponha limites e que estimule o aprendizado com organização*. Ainda de acordo com estas professoras, estes são os elementos que faltam no ensino público. Deste modo, estas mães abrem mão da estratégia de acompanhamento mais direto (se tivessem optado por colocá-los na escola na qual trabalham), pois acreditam que seus objetivos sejam melhor assegurados na rede de ensino privada.

Pelas razões apontadas é possível verificar a opção por proteger seus filhos das situações que conhecem da escola pública: crianças cujos pais possuem problemas com drogas e álcool; a falta de material pedagógico para trabalhar com os alunos; as greves e a falta de professores e demais profissionais na escola; entre tantas outras, repetindo, com isso, a ideologia cultural, tão propagada em décadas anteriores. As questões de conteúdo e as oportunidades das escolas particulares também foram apontadas como diferenciais importantes na busca por um estabelecimento de ensino que corresponda aos interesses da mãe, pautados sempre no cumprimento do objetivo de garantir a vida escolar dos filhos.

A questão financeira e o local de trabalho são elementos importantíssimos a serem considerados nas escolhas dos estabelecimentos. Das cinco professoras que colocaram seus

filhos em escolas particulares, apenas duas, por serem funcionárias do estabelecimento, contam com o auxílio de uma bolsa de estudo que elimina totalmente o pagamento das mensalidades. Estas matricularam os filhos em colégios privados nos quais lecionam por contarem com o benefício da gratuidade das prestações.

A escolha por uma escola particular de ensino demonstra a forma laboriosa com que as professoras tratam a questão da educação dos filhos, esforçando-se para além de seus limites financeiros, investindo na carreira escolar da prole e enxergando nela um valioso instrumento de mobilidade social. A preferência por um estabelecimento de ensino privado corrobora para a crença dos pais professores na educação, como um mecanismo de mobilidade social.

Retomando as entrevistas, as outras três docentes que escolheram colégios particulares para matricular seus filhos, mesmo não podendo contar com o auxílio de bolsas de estudo, foram as que apresentaram a maior renda familiar dentre as entrevistadas. Essa renda complementar revela uma situação financeira que permite cogitar a escolha pela escola privada, muito embora sejam profissionais somente da escola pública.

A rede privada é também reconhecida como aquela que melhor prepara para o vestibular. As mães que matricularam seus filhos nesta rede de ensino foram unânimes em revelar a preocupação com os resultados que seus filhos poderão obter nesse exame. Nesses casos, o Ensino Superior e até um curso de pós-graduação, fazem parte dos planos para os filhos. O prolongamento dos estudos é um assunto tratado em casa desde agora, quando as crianças freqüentam o ensino fundamental, o que não foi encontrado de modo explícito nas falas das professoras que optaram por matricular seus filhos na rede pública de ensino. Para estas, mais importante do que a longevidade nos estudos, é garantir uma formação que proporcione o exercício de uma profissão rendosa.

Desta forma, a confiança depositada em um estabelecimento de ensino privado deve-se também ao fato de que estes colégios geralmente oferecem maior garantia de êxito no vestibular, o que deixa as mães mais confiantes quanto ao rumo que a vida escolar e profissional dos filhos vai tomar.

A continuidade dos estudos e a frequência em um colégio com disciplinas opcionais (música, teatro, dança, esportes, etc), com professores gabaritados para suas funções, bem remunerados e com boas condições de trabalho, com instalações adequadas, sempre limpas e nunca depredadas, são aspectos que apóiam a justificativa da escolha por uma escola particular. Situação contrária é constantemente encontrada nas escolas públicas, inclusive nos estabelecimentos em que as mães entrevistadas trabalham.

As razões da mudança de rede de ensino pública para a privada, de três crianças, foram apontadas em virtude do constante movimento de greve e das faltas não justificadas dos professores da escola pública. Um movimento contrário foi feito pela mãe que transferiu o filho da rede privada para a pública. A razão apresentada foi a decepção da mãe com relação à prática pedagógica desenvolvida na escola particular.

A decepção com a escolha feita em ambas as redes nos permitiu indagar a respeito dos percalços encontrados tanto no ensino público como no particular. As mães professoras que tiveram a experiência de matricular os filhos nos dois tipos de estabelecimento colocaram como dificuldades principais encontradas na escola pública: 1) a negligência dos pais; 2) a clientela atendida e 3) o descaso das políticas educacionais. No ensino privado, os problemas foram assim denominados: 1) a falsa garantia de êxito escolar; 2) o limite financeiro das mães e 3) a rigidez e inflexibilidade na metodologia e no trato com as crianças.

Para ilustrar, citamos a situação na qual a mãe transferiu os filhos de um estabelecimento privado para um público, segundo ela, alegando a inadaptação com as regras da escola, bem como com a conduta da professora e a metodologia utilizada. Os desacordos

entre família e escola geraram muitos encontros no colégio, sempre recheados de discussões, ataques verbalizados entre as partes e a conclusão de que as duas meninas não “serviam” para aquela escola, nas palavras da diretora do estabelecimento, o que levou a mãe a trocar as filhas de escola.

As duas docentes que retiraram seus filhos de escolas públicas e os matricularam em instituições privadas, demonstraram total desapontamento com a escolha feita primeiramente, decorrente dos problemas já aqui apontados, como a manutenção da escola pública. O que deve ser ressaltado é que as escolhas eram em instituições nas quais as mães lecionavam, o que gerou desconforto entre a profissional e a escola, haja vista que elas fizeram questão de alegar os motivos de sua opção pela transferência.

Estes dados demonstram o conflito existente entre mãe e professora, isto é, a dificuldade em conciliar o papel profissional em conjunto com o doméstico. Se para a docente, a metodologia utilizada pela escola na qual leciona serve para desenvolver seu trabalho, não lhe convence como mãe, optando assim por retirar o filho da escola onde trabalha, na tentativa de lhe oferecer um diferencial em termos de escolarização e uma carreira escolar estável, direcionada para seu futuro profissional. Nesses casos, estas professoras vão realizando experiências com a escolarização dos filhos, empenhando-se em consertar aquilo que consideraram como prejuízo durante o percurso da construção da carreira escolar.

Duas docentes buscaram com seus conhecimentos pedagógicos, uma escola privada na qual seus filhos experimentassem oportunidades em termos de inovação e qualidade tanto de recursos didáticos quanto de metodologias, mas não obtiveram os resultados esperados. Descontentes, direcionaram sua escolha para a escola pública, esta que, apesar dos entraves conhecidos, apresentou-se como uma opção diante da decepção vivida com o ensino privado.

Nestas duas situações, acabaram por concluir que a formação em ambas as escolas (pública e privada) oferece tanto aspectos negativos quanto positivos e que o fato de conhecerem os bastidores de ambas instituições não lhes garante sucesso na escolha do estabelecimento de ensino para seus filhos, muito embora lhes ofereça alicerces para embasarem suas opções e justificarem suas atitudes de modo pedagógico, teórico e científico.

A questão do tipo de estabelecimento de ensino é uma discussão que certamente, não se encerrará em apenas um tópico de trabalho. É um ponto essencial para que sejam analisadas as reais condições das escolas públicas do país e da qualidade dos profissionais envolvidos no cotidiano destes estabelecimentos de ensino.

A opção por determinada instituição de ensino fica limitada, sobretudo pela questão econômica, permitindo-nos dizer que as professoras lidam com a escolaridade dos filhos dentro de uma realidade financeira. É uma escolarização voltada não somente, mas principalmente para a preparação profissional, afirmação esta pautada em algumas declarações feitas pelas mães, nas quais deixam clara sua preferência por carreiras não relacionadas com as áreas das Ciências Humanas. Consideram que nestas, a formação privilegia o saber teórico e intelectual, em detrimento do aspecto profissional (mercado de trabalho).

As questões discutidas até então demonstram certo conflito entre as posturas de mãe e de professora, contribuindo, juntamente com outros fatores, para um certo mal-estar entre as docentes, assunto que será tratado a seguir.

4.4 Mal-estar docente: Overdose de frustrações

As condições profissionais das docentes, evidenciadas na pesquisa de campo, foram essenciais para a produção de dados que permitiram a compreensão das causas e

consequências de um mal que afeta os professores de todos os níveis de ensino, por distintas e razões.

No caso das professoras participantes da pesquisa, vários são os desdobramentos que se dão para acrescentar elementos à questão do mal estar docente, “enfermidade” estudada por alguns pesquisadores da área da Psicologia. (Maslach, Schaufeli e Leiter, 2001; Garcia & Benevides-Pereira, 2003 *apud* Carlotto, 2002).

As condições de trabalho das professoras em estabelecimentos públicos e privados são distintas e acabam por gerar dicotomia entre os profissionais de ambas instituições. Três entrevistadas dividem seu trabalho entre uma instituição pública e outra privada. De acordo com estas docentes, a relação dos pais com os dois tipos de escola é distinta, assim como as condições de trabalho dos professores e a posição que adotam a respeito dos profissionais de ambas escolas.

Para elas, o professor da escola pública não conta com o apoio dos pais dos alunos quando propõe uma participação maior da família no cotidiano da escola. Apontam como exemplo de desinteresse dos pais, a falta de cobrança por melhorias na qualidade do ensino e a participação nos movimentos de protesto, como as greves, junto com os professores e a direção da escola.

O trabalho realizado pela UNESCO (2004) coloca que os docentes da escola pública são mais participantes de sindicatos e movimentos sociais, enquanto que os professores do ensino privado foram encontrados em maior quantidade no usufruto das atividades de lazer. Estes dados oferecem uma reflexão acerca das condições de trabalho de ambos profissionais, mas também a respeito do pensamento e da conduta profissional dos mesmos, demonstrando que as diferenças não ficam apenas entre as instalações ou condições de exercício da profissão, passando, sobretudo, pelas crenças e valores de cada professor.

Fazem parte do senso comum afirmações de que a escola pública se caracteriza como um local onde não há o esforço dos profissionais nem o comprometimento da instituição com a qualidade do ensino. De acordo com as entrevistadas, esse pensamento faz parte também do imaginário de muitos professores da rede particular. No entanto como trabalham nas duas redes, declararam enfrentar dificuldades tanto no estabelecimento particular quanto no público. A diferença, segundo elas, é de que na rede privada as professoras contam com maior apoio e a infra-estrutura necessária para a resolução dos problemas encontrados.

É importante também relatar o fato de que três professoras que lecionam em ambas escolas afirmaram sofrer preconceito dos colegas de trabalho da instituição de ensino particular, por lecionarem também em escola pública. Contam que constantemente são cobradas no sentido de policiarem suas condutas profissionais para não trazerem nenhum “mau hábito” de conduta do funcionalismo público para a escola particular.

Há também a questão dos resultados escolares dos alunos de ambas escolas. Para as docentes, as crianças da escola particular aprendem mais e melhor por fatores que englobam as condições de trabalho do professorado e a constante manutenção da instituição tanto material quanto pedagogicamente falando.

Diante disso, as comparações tornam-se inevitáveis e as reflexões acerca da profissão também, o que faz com que as docentes acabem por sentirem-se inseguras e até mesmo equivocadas quanto à própria conduta profissional, haja vista o êxito escolar obtido com os alunos da escola particular, em detrimento do fracasso (em termos de notas) experimentado com as crianças da escola pública.

As professoras relataram suas angústias perante suas práticas pedagógicas que, de acordo com o local de trabalho, foram sofrendo alterações, pois conforme um dos relatos obtidos, as crianças da escola pública *“são muito mais descoladas, se viram na vida sozinhos, só que não vão pra frente, e os alunos da escola particular, apesar de serem mais*

dependentes dos pais e da gente, aprendem mais e melhor, mais rápido também, eu não sei porquê”.

Nestes discursos foi possível perceber indícios de sentimentos como stress, absentismo, exaustão, depressão, insatisfação, desgaste, fadiga, baixo empenho, desejo de abandono da carreira, sobretudo quando indagadas a respeito da situação em que se encontra a profissão docente, sob os pontos de vista social, econômico e político. Em suas falas evidenciou-se uma overdose de frustrações destas profissionais, que acabaram inclusive por levar três delas à procura de acompanhamento psicológico, atitude esta justificada pela sensação de impotência diante das condições de trabalho vivenciadas, como as distinções discriminatórias dos ambientes de trabalho e/ou a experiência do fracasso diante da aprendizagem dos alunos. As demais que ainda não fazem nenhum tipo de tratamento psicológico cogitam seriamente esta possibilidade, buscando melhorar suas condições de saúde, tentando assim, sobreviver na carreira do magistério.

O educador é considerado um trabalhador social por estar à frente do sofrimento social (dramas pessoais) em seu cotidiano, mergulhado nas contradições do mundo social. (Bourdieu, 1998). Desta forma, diante dos problemas e dificuldades por que passam os alunos e suas famílias, aliado às dificuldades enfrentadas pela profissão docente, já mencionadas, as professoras pesquisadas demonstram inquietude em relação ao futuro de suas carreiras. Sem dúvida, que o exercício desta profissão requer uma grande estabilidade emocional, não apenas pelos elementos já assinalados, mas também pela condição vivida pelo professor, apontada por Kuenzer (1999 *apud* UNESCO, 2004) como sendo a de tarefeiro, dada a imprecisão de seu ofício e o aligeiramento e desqualificação de sua formação. O tarefismo caracteriza a função docente como um exercício impreciso, no qual o profissional acaba se ocupando de inúmeras tarefas, desde lecionar até realizar funções administrativas, não conseguindo desempenhar nenhuma delas com dignidade e competência.

Como se não bastasse o conflito de lidar com duas realidades sociais distintas, há ainda o exercício de mais de um emprego para poder suprir suas necessidades de sobrevivência e de suas famílias. Acontece que nem sempre a outra função exercida é ligada ao magistério – como o de vendedor ambulante (produtos de beleza e vestuário) por catálogos, por exemplo - o que também ocasiona desgaste físico e emocional, sem falar na constante busca por aperfeiçoamento na formação, como a continuação dos estudos - ensino superior - ou algum tipo de especialização/ pós-graduação, acarretando assim, mais responsabilidades, tarefas e horários a cumprir.

Ressaltando uma vez mais os dados do estudo da UNESCO (2004), a pesquisa traz um dado interessante a respeito da valorização do professorado por eles mesmos, ou seja, a forma como os professores se percebem enquanto categoria. Os docentes se autoclassificaram como pertencentes à classe média, independentemente da renda obtida, demonstrando com isso uma forma de valorização social da categoria, certamente relacionada com a questão do capital escolar. Essa forma de classificação poderia, talvez, ser considerada uma tentativa de resgatar a importância da profissão, há muito já tão degradada. A posição dos professores quanto a autoclassificação social permite à UNESCO considerar a categoria docente como pertencente a uma camada social detentora de certo capital cultural, que de determinado ponto de vista se sobrepunha ao capital econômico.

Deste modo, poder-se-ia pensar que, ao se denominarem pertencentes às camadas médias, os professores estariam destacando o capital cultural do qual são detentores e não a renda que percebem, no momento em que autoclassificaram. Entretanto, um outro ponto chama a atenção ainda dentro desta questão. A respeito da formação continuada, os professores que participaram do estudo da UNESCO revelaram sua preocupação financeira, justificando a procura por aperfeiçoamento profissional com vistas à melhoria salarial. Neste

caso, a aquisição de capital econômico torna-se mais urgente do que a do capital institucionalizado.

O objetivo dos professores com relação aos cursos de formação continuada, no caso acima, é melhorar a situação financeira, ficando em segundo plano, a ampliação do seu capital cultural. Há um forte mal-estar com relação à remuneração da categoria docente de educação básica, assim como as condições de trabalho. De acordo com os dados de nossa pesquisa, as professoras entrevistadas revelaram o cansaço sentido ao longo dos anos letivos, no interior das instituições de ensino. Na visão das professoras participantes da pesquisa, todos estes elementos acabam por acrescentar dentre os sentimentos já mencionados, a depreciação por uma carreira que *“acumula muito mais prejuízos do que benefícios”*.

No caso das mães professoras, as dificuldades enfrentadas no ambiente de trabalho são acrescidas das tarefas domésticas desenvolvidas no âmbito familiar, sem deixar de vincular a estas, o papel materno. Concordando com Madeira (1982:25), este tema deve ser considerado na discussão das condições do exercício do Magistério das professoras primárias, pois se constitui em um ponto de extrema relevância no entendimento das questões referentes a este objeto de análise.

Para a autora, a carga de trabalho doméstico desenvolvido pela professora contribui para o agravamento das situações descritas neste trabalho até então:

Mas, e a carga do trabalho doméstico? Qual seria o seu peso? Tem-se afirmado com uma certa recorrência que as horas extras somadas ao enorme espaço de tempo dedicado à locomoção não deixaram tempo livre para os trabalhadores pensarem em organizar-se. O que não dizer então da quarta, terceira e no mínimo segunda jornada de trabalho doméstico da professora – esposa?

É preciso lembrar que a organização familiar há muito se transformou, apresentando desde então, vários tipos de composições familiares. Maridos e pais que contribuem com o serviço doméstico, ajudam e dividem as tarefas diárias, filhos que auxiliam no cotidiano da

casa e da família. Todavia, sabe-se que ainda é consenso o fato do trabalho doméstico ser uma obrigação da mulher, e por que não reafirmar, a lida com as questões escolares dos filhos, como já foi apontado (Romanelli, 1986).

Neste sentido, o artigo²⁹ de Madeira evoca a atenção para as vinte e quatro horas na vida de uma mulher. Uma professora de 38 anos de idade, 20 de magistério, casada, três filhos. Sua rotina diária inicia-se às seis da manhã, estendendo-se até às onze da noite. O que ocorre neste intervalo (enorme) de tempo? Aulas ministradas, almoço e jantar iniciados nos intervalos das três jornadas, louças, roupas e pó acumulados durante a agitada semana de trabalho, na qual não sobra tempo para acompanhar de maneira perspicaz a escolaridade dos filhos. E nos finais de semana? É preciso colocar em ordem as tarefas domésticas não cumpridas, para então, iniciar mais uma *semana*: semana com jeito de maratona! De vez em quando, entre um afazer e outro, ela consegue dar uma espiada na lição de casa do filho mais novo, orientando superficialmente seus estudos.

Diante do quadro acima, não restam dúvidas quanto ao trabalho pesado desenvolvido pela professora que tem de cumprir mais de uma jornada para garantir a sobrevivência sua e de sua família. O que acaba de ser descrito é a realidade de um número expressivo de profissionais do Magistério público do país.

Trazendo mais uma vez os dados da pesquisa da UNESCO (2004) sobre a literatura mais apreciada pelos docentes, o fato dos livros de auto-ajuda terem sido os mais lidos confirma a idéia de um “mal-estar” no plano financeiro, emocional e psicológico.

Para estas professoras, o exercício do magistério é por demasiado desgastante e tem como uma de suas conseqüências, danos pessoais que acabam por afetar o relacionamento com os filhos, atingindo o tratamento dispensado à escolarização da prole. Em um dos relatos, a docente afirma: “*quando chego em casa, depois de um dia inteirinho ensinando o filho dos outros, não tenho um pinga de paciência para ensinar os meus*”. Desta forma, esta mãe acaba

²⁹ op. cit.

deixando de lado o acompanhamento das tarefas escolares do filho, por conta da exaustão física e emocional.

Em outra fala, uma professora conta que certa vez, ao auxiliar o filho nos deveres de casa, percebeu que já havia passado a mesma tarefa para as crianças com as quais lecionava. Tentando ajudá-lo na resolução do problema, acabou percebendo algumas falhas didáticas daquele e acabou não conseguindo ajudar o filho na tarefa.

Diante da situação, compreendeu que precisava rever sua prática pedagógica. Mas a reflexão de sua conduta profissional não deixou impressões apenas na maneira como conduzir seu trabalho. Acabou por fazê-la enxergar algo que as mães dos demais alunos da classe em que seu filho estudava certamente não conseguiram ver porque não possuem o sentido do jogo escolar, isto é, não detém um olhar pedagógico perante os assuntos escolares e, portanto, não podem questionar aquilo que não lhes parece questionável.

Todavia, esta mãe professora, portando um conhecimento que lhe favorece diante de questões como a descrita acima, encaminhou um parecer para a docente do filho a respeito do dever de casa por ela encaminhado, contendo sua opinião profissional acerca da atividade, crítica esta aceita sem maiores problemas pela colega de trabalho.

Como esta professora foi a única das mães a se manifestar sobre a tarefa, é possível apreender que sua atitude foi alicerçada em seu conhecimento profissional, ou seja, seu sentido do jogo, acionado como uma sirene na busca por influenciar de modo positivo a escolaridade do filho, ainda que este mesmo sentido incorporado muitas vezes acabe por prejudicar a conduta escolar da criança, como no exemplo da lassidão pelo exercício do magistério que não permite o acompanhamento das tarefas escolares, em muitos momentos.

Sendo o professor um profissional social, não é um equívoco o que se pôde constatar na pesquisa de campo, no que se refere ao aspecto emocional das professoras diante de seu trabalho e de sua vida pessoal. Diante de uma profissão assinalada pela negligência desde seus

primórdios e que carrega atualmente problemas originados em sua gênese, as professoras se deparam com uma situação de abandono e de descaso para com o exercício de seu ofício, sentindo-se impotentes perante as transformações ocorridas na sociedade nos últimos tempos.

Quanto à escolaridade dos filhos, o que se percebe é a insatisfação com a própria carreira e a mudança de valores sociais destas mães, que priorizam profissões que possibilitem retorno financeiro rentável, pondo em segundo plano a formação intelectual com um fim em si mesma, ao mesmo tempo em que cultivam uma crença nos estudos, como forma de mobilidade social, como veremos a seguir.

4.5. O patrimônio cultural e a realidade profissional atuando na trajetória escolar dos filhos: Consenso ou conflito?

A questão da influência da profissão docente na escolaridade do filho foi considerada uma faca de dois gumes pelas professoras entrevistadas. Unanimemente, as mães não conseguiram chegar a um consenso a respeito do grau de importância da atividade profissional do magistério exercida pela mãe, na vida escolar do filho.

Em seus relatos, ainda que expressem projetos para os filhos, a preocupação com o futuro da carreira escolar deles apresenta certa indecisão quanto aos objetivos, em virtude da dúvida que permanece entre estas professoras: para que se estuda? Para tornar-se um intelectual e adquirir determinado capital cultural ou para ingressar em uma profissão rentável, que lhe permita enriquecer (financeiramente falando)?

Diante destas questões, as entrevistadas mostraram-se angustiadas e inquietas. Apesar das incertezas e da insegurança diante dos dilemas do ensino público do país, todas afirmaram a crença na educação e as expectativas colocadas quanto ao trabalho realizado pela escola, na vida das crianças, demonstrando que confiam à escola o papel de promotora da mobilidade social.

Uma pesquisa realizada por Brandão (2003) sobre a relação das elites acadêmicas (pais professores do ensino superior) com a escolarização dos filhos que cursam o ensino fundamental, no Rio de Janeiro, oferece dados interessantes a respeito da maneira como estes pais direcionam a carreira escolar dos filhos.

É de suma importância, porém, alertar primeiramente para o fato de que a população estudada no trabalho de Brandão difere dos sujeitos participantes da pesquisa aqui realizada, pois as elites acadêmicas possuem um outro perfil cultural, econômico e social, distinguindo-se dos professores da escola pública do ensino fundamental. Todavia, sendo o tema de ambos estudos encaminhados para a mesma direção e tendo como problemática de pesquisa, as estratégias educativas de famílias formadas por pais professores, a idéia de trazer para a discussão os dados do trabalho de Brandão, se faz coerente com a proposta de análise da temática.

Assim sendo, a autora chama a atenção em seu trabalho, para a forma *blasé* com que estes pais lidam com a cultura imposta pela escola. Significa dizer que pais professores pertencentes aos estratos sociais mais elevados e detentores de um capital cultural bastante significativo, encaram a instituição escolar como sendo apenas mais uma instância a lidar com a educação de seus filhos e não a única a fazê-lo ou a mais importante a realizá-lo. Estes professores têm não só consciência do capital profissional de que dispõem, como também seu completo domínio.

Desta forma, relacionam-se com a educação da prole de modo esclarecido o bastante para não depositar expectativas infinitas na escola freqüentada pelos filhos:

Ou seja, este grupo desfruta de condições excepcionais para recorrer a um sem-número de recursos em favor do permanente ajustamento da escolarização de seus filhos e o faz, permanentemente, envolto em um sentimento de certa forma, *blasé*. Certamente, esta seria uma diferença-chave se compararmos com as práticas educativas de outras frações de camadas médias, que se caracterizariam por uma relação com a cultura mais laboriosa, forçada e ansiosa. (BRANDÃO, 2003, p. 6).

As estratégias educativas evidenciadas pelo trabalho de Brandão dão conta de um investimento financeiro e intelectual que cercam a escolarização destas crianças com medidas preventivas e de monitoramento. Mas uma das grandes estratégias diferenciadoras parece ser o investimento nas atividades extra-escolares, como viagens de estudos, cursos de língua e outros. Nogueira (2002) igualmente destaca que, no caso das elites acadêmicas, a escola ocupa um lugar limitado dentro do projeto escolar dos filhos, dividindo o espaço com outras estratégias, todas consideradas de prevenção. Os recursos disponíveis para os filhos são um ponto importante a ser destacado, uma vez que no caso das elites, o acesso à internet e o acompanhamento pedagógico parental mais próximo foram considerados estratégias preventivas que asseguraram uma situação de êxito escolar em quase todos os casos analisados por Brandão.

A autora nos fornece elementos para reflexão a respeito do comportamento destes pais quando apresenta os dois principais resultados de seu estudo: 1) a questão da escola freqüentada pelos filhos não se encontrar entre as dez mais eficazes no *ranking* dos vestibulares e 2) o modo “quase natural” com o qual os pais lidam com as baixas expectativas em relação ao trabalho pedagógico realizado nas escolas eleitas para matricular os filhos.

No caso das entrevistas que realizamos, o que aparece nas entrevistas realizadas para esta dissertação revela-se como o oposto daquilo apresentado por Brandão em seu trabalho.

Se compararmos as ações educativas de ambas as frações sociais aqui analisadas (elites e camadas médias) podemos entender que, enquanto o investimento das elites acadêmicas pesquisadas por Brandão, na educação dos filhos apresenta-se de modo preventivo, as estratégias das quais lançam mão as professoras do ensino fundamental da rede pública diante da escolarização de suas crianças, muito embora com o intuito de prevenir, caracterizam-se em sua maioria (e não somente) como ações de reparação, realizadas depois de tentativas frustradas ou mal sucedidas.

É o que Romanelli (1995) chama de estratégias de intervenção, que surgem quando do aparecimento de dificuldades nas trajetórias escolares das crianças. Mesmo diante de um trabalho de prevenção realizado pelas mães entrevistadas, fica a compreensão de que não basta considerar o capital cultural de forma genérica, é preciso levar em conta o volume deste capital.

A comparação entre os estudos se faz pertinente sob o seguinte ponto de vista: não se pode construir uma relação direta entre pais professores e êxito escolar dos filhos sem abordar a questão das condições reais (material e não materiais) em que se encontram estes pais.

Com muito mais ênfase do que as elites acadêmicas, as professoras entrevistadas revelaram seus anseios por uma educação voltada para o futuro profissional, como forma de garantir financeiramente a vida adulta de seus filhos ancorando-se, para isso, em instituições escolares que promovam o êxito escolar de suas crianças.

Com isso, demonstram a esperança que depositam na educação. Aqui a mobilidade social é um objetivo explícito, pois em alguns relatos encontramos afirmações como esta: *“claro que eu quero que ela faça ensino superior, mas se ela conseguir um emprego que pague super bem sem precisar de faculdade, também não tem problema”*. Isso permiti-nos compreender que o objetivo desta mãe é fazer com que a filha alcance uma situação econômica mais elevada do que ela própria, independentemente do capital institucionalizado adquirido com o prolongamento dos estudos.

O capital econômico de que dispõem as docentes participantes da pesquisa está muito distante se comparado ao das elites estudadas por Brandão. Aqui já se encontra uma importante diferença, que tolhe as docentes de investir na carreira escola dos filhos, no sentido monetário do termo. Entretanto, o domínio da língua culta, indispensável para a sobrevivência no ambiente escolar, é um elemento do qual estas mães podem fazer uso, uma vez que possuem este capital devido à sua formação e profissão. Já o capital simbólico, como o peso de um sobrenome familiar, não foi evidenciado nos casos entrevistados e, por último, o capital social, este sim, outro artifício importante ao alcance das professoras, como as relações estabelecidas dentro ou nos bastidores do ambiente escolar.

Feita esta recapitulação acerca dos capitais disponíveis ou não na realidade destas docentes, compreende-se que apreendendo recursos que lhes permitem arquitetar estratégias (capital social) e legitimar sua posição no espaço social da escola, as professoras detêm elementos importantes que podem ser empregados na efetivação da escolaridade de seus filhos.

Ocorre que esta concretização não depende somente da aquisição da família. Neste sentido, Nogueira & Nogueira (2004) coloca que não basta, para o sujeito, assegurar determinado tipo de conhecimento específico, intuindo com isso, ascender à posições sociais mais elevadas. Igualmente, o capital econômico não é condição suficiente para assegurar o

sucesso escolar. Conforme Lahire (1997), não é condição determinante para o êxito escolar para o filho o fato de a mãe possuir determinados conhecimentos a respeito do jogo escolar. Faz-se necessário conhecer o modo de transmissão destes saberes, dentro das condições de mobilidade familiar.

O autor ainda enfatiza a imprescindibilidade do tempo e das oportunidades de socialização dentro do universo familiar, o que chama a atenção para as condições, no caso das mães professoras, de disponibilidade para transmitir o capital cultural. Argumenta que é necessário ter clareza de quem é o portador da herança a ser repassada, pois para que se possa efetivamente transmitir é preciso analisar a relação desta mãe com o filho, sua capacidade de cuidar de sua educação e de estar constantemente ao seu lado, contribuindo com certas disposições culturais ou acompanhar o filho na construção destas disposições.

Como visto anteriormente, as professoras possuem uma rotina de trabalho que não lhes permite acompanhar periodicamente os estudos dos filhos em casa. Sendo assim, ainda de acordo com Lahire, com a mãe fora de casa, os filhos de professoras perdem os benefícios que poderiam extrair, através de interações mais frequentes e regulares, da pessoa do núcleo familiar que tem mais compatibilidade com o universo escolar, nestes casos, as mães. Esta situação caracteriza o que o autor chama de capital cultural indisponível, ou seja, há determinado volume de capital, mas sua transmissão não obedece às condições “ideais” de realização, tornando-o um bem distante da realidade familiar.

As professoras demonstram com muito mais ênfase o conflito da relação entre o patrimônio cultural, que lhes é atribuído por sua atividade profissional e que foi adquirido com grande esforço, e a realidade profissional, do que propriamente um consenso diante da falta de condições favoráveis para transmitir o capital cultural e desta forma, conseguir influenciar a escolaridade dos filhos de maneira rentável. A seguir, trataremos desta transmissão da qual estamos falando.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: A transmissão do capital cultural existente na profissão docente: Quais os meios para sua confirmação?

Perante a realidade pesquisada, muitos são os desdobramentos que podem ser feitos ante ao conteúdo das entrevistas. Alguns elementos foram anteriormente destacados e analisados, no entanto pensa-se ser imprescindível fazer algumas considerações gerais acerca do que foi produzido com o trabalho de campo.

Para tanto, gostaria de iniciar destacando a relevância da pesquisa que, no meu entender, está em analisar a escolaridade dos filhos das professoras do ensino fundamental da escola pública, por considerar que são ainda reduzidos os trabalhos que tratam do mesmo tema, de acordo com o levantamento bibliográfico realizado.

Um ponto importante também a ser realçado é a questão da amostra, composta por vinte professoras, o que nos dá um número reduzido se comparado aos 1.3258.357 professores atuando no ensino fundamental no país, em 2004. Entretanto, os resultados aqui apresentados referem-se não apenas à população pesquisada, podendo também ser relacionados aos educadores e seus complexos cotidianos, nos diferentes cantos do país.

O trabalho não possui um fim em si mesmo e por esta razão, quer-se aqui afirmar que não se perseguiu em momento algum, a teoria teórica, aquela que vive do seu confronto com outras teorias. O que se pretendeu, embora não sei se conseguimos, foi trabalhar com a idéia da teoria científica, a qual consta de uma construção elaborada para o trabalho empírico, em um movimento de ir e vir, percebendo e atuando no processo de edificação do trabalho de campo. (Bourdieu, 2003).

Feitos os devidos esclarecimentos, volta-se para a questão central do estudo, que foi conhecer as estratégias educativas realizadas na escolaridade dos filhos pelas mães que são

professoras do ensino fundamental da escola pública. De acordo com o referencial teórico estudado, pais professores, também chamados de médicos da vida escolar dos filhos, teriam mais condições de lidar com as questões escolares de suas crianças, por transitarem pelos bastidores do ensino, o que lhes conferiria o sentido do jogo escolar, ou seja, estes pais seriam os mais competentes estrategistas por conhecerem o universo escolar de modo distinto dos demais pais.

A realidade pesquisada demonstrou que as professoras utilizam-se de estratégias educativas bastante concretas na tentativa de influenciar na escolaridade dos filhos, evitando reprovações ou desistências por parte dos mesmos. Longe de se encontrarem em uma situação econômica favorável, relataram histórias pessoais de esforço para prosseguir nos próprios estudos. Neste aspecto, adquiriram um capital cultural que lhes permitiu uma mobilidade social, no sentido de superar sua condição de origem. Para a escolaridade dos filhos, no entanto, têm como objetivo principal, a mobilidade profissional, não necessariamente visando a superação de seu capital escolar.

Não há uma relação mecânica ou direta entre o volume do capital escolar destas mães professoras e o grau de “sucesso” escolar dos filhos. Pais que possuem uma trajetória escolar curta, mas que transmitem aos filhos o desejo de voltar a estudar, terão provavelmente mais chances de influenciar positivamente a escolaridade de suas crianças do que pais que, mesmo detendo certo patrimônio cultural e profissional, não conseguem resultados positivos no auxílio às questões escolares dos filhos devido às percepções negativas acerca da escola pública, a falta de perspectivas diante das condições de trabalho, as angústias, os complexos e remorsos sentidos no exercício da profissão docente:

Essa é uma das razões que podem explicar o fato de que não se observa um vínculo mecânico e direto entre grau de “sucesso” escolar dos filhos e grau de escolarização dos pais. Saindo da lógica simplista do volume de capital escolar possuído, é preciso interrogar-se a respeito da pluralidade das condições e das modalidades concretas de “transmissão” ou de “não-transmissão” das disposições culturais. (LAHIRE, 1997, p. 345).

As 18 professoras que matricularam os filhos em uma escola pública o fizeram em função dos limites financeiros, pois são bastante críticas em relação aos problemas enfrentados no cotidiano dos estabelecimentos de ensino dessa rede. Como profissional da escola pública, se esforçam para amenizar as dificuldades presenciadas. Como mães, primam por proteger os filhos das limitações impostas.

Os dados revelam que o acompanhamento dos estudos em casa não acontece de forma regular, pois a grande maioria trabalha em período integral, e mesmo entre aquelas que lecionam em apenas um período, fica o cansaço de ter que, em casa, lidar com os assuntos escolares, os quais já fazem parte de suas rotinas profissionais. Assim, optam por construir um canal de comunicação entre elas e a escola de seus filhos, para que possam conversar com a professora dos mesmos sempre que houver necessidade.

Se para os docentes das camadas cultural e economicamente mais favorecidas, a influência na escolarização dos filhos se dá por conta de uma atuação preventiva, o mesmo não se pode afirmar no caso das professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Suas atitudes em relação à escolaridade dos mesmos seguem os moldes de uma atuação, na maioria das vezes, um tanto remediativa.

Longe de investirem em estratégias comumente desenvolvidas em núcleos familiares cujos pais professores possuem condições favoráveis para investir pesado na escolaridade dos filhos, as docentes recorrem a outras táticas na hora de usufruir o exercício da profissão para auxiliar a carreira escolar, como troca de estabelecimento de ensino, após terem percebido que a escolha feita não atingiu aos objetivos.

Algumas professoras optaram primeiramente por colocar o filho na própria classe em que lecionavam e, somente depois de concluírem não ser esta uma experiência positiva, passaram a escolher a professora dos mesmos entre suas colegas de trabalho, o que ainda assim não lhes garantiu distância dos problemas escolares dos filhos. A atitude de matriculá-los na escola na qual trabalham, para acompanhar de perto sua escolarização, também não se apresentou como uma estratégia de êxito garantido na tentativa de influenciar positivamente a trajetória escolar dos filhos. Algumas mães acabaram por mudar o filho de instituição escolar, retirando-o da escola em que trabalhavam como professoras por perceberem que não contribuíram para o êxito escolar da criança com esta atitude.

Por meio da comparação entre as estratégias desenvolvidas nos diferentes extratos sociais, é possível compreender a relação entre camadas sociais e escolarização. A distinção entre estas diferentes camadas se dá, entre outros motivos, por meio do grau de compreensão da cultura legítima.

Assim sendo, os filhos de professores estariam entre aqueles que estão socializados em um meio no qual esta cultura se faz presente, por estarem em contato com os mecanismos do sistema de ensino, com a cultura que a escola promove como sendo a única aceita. Portanto, as estratégias educativas serão diretamente proporcionais ao capital cultural e ao ethos de classe possuídos pela família e estas táticas, direcionadas de modo a contribuir na escolarização da prole, serão muito mais indiretas do que explícitas. (Bourdieu, 1998).

No caso da pesquisa que realizamos, as professoras se valem desse patrimônio profissional como observamos em várias estratégias, por meio das quais procuram favorecer a escolaridade dos filhos. No entanto, essa ação pedagógica parental tem seus limites, sobretudo se considerarmos as difíceis condições de trabalho das professoras das séries iniciais, suas condições econômicas e a própria origem social desse grupo (baixo capital escolar e cultural). Estas limitações ficam explícitas se compararmos a ação pedagógica destes setores da

sociedade (camadas médias) com as estratégias educativas desenvolvidas pelas elites, por exemplo. Deste modo, o patrimônio profissional não encontra espaço amplo no ambiente familiar, caracterizando-se, em muitos momentos, como um bem cultural morto, que não vive familiarmente. (Lahire, 1997)

Apesar de possuírem o sentido do jogo escolar, contemplando um capital lingüístico que lhes proporciona o contato direto com a cultura legítima da escola, juntamente com um capital social que lhes direciona para a convivência por entre os bastidores do ambiente escolar, as professoras sentem os limites econômicos e as condições em que exercem seu trabalho e acabam por investir na escolarização dos filhos de modo emergencial. Desse modo, encontram dificuldade de se relacionar com a vida escolar de suas crianças de uma forma mais “natural”, como demonstrado no caso das elites acadêmicas. (Brandão, 2002; Nogueira, 2002).

A docência é uma atividade profissional que requer, como tantas outras, dedicação, persistência, paciência, afinho e também doses generosas de bom humor. Acima de tudo, exige fôlego para lidar com os alunos, os pais, os demais colegas de trabalho, a comunidade, a sociedade, as políticas educacionais, e assim por diante.

Como se não bastasse, ainda é preciso chegar em casa (depois de horas na condução) e deparar-se com toda sua vida pessoal, com o serviço doméstico e com a escolaridade novamente: só que desta vez, a de seus próprios filhos. Deveres, trabalhos, apresentações, participação na escola, enfim, todo um outro universo – que a mãe professora conhece muito bem por dentro – a espera. Se obtiver êxito no desenvolvimento de todas estas atividades, não haverá um reconhecimento explícito. Se os filhos apresentarem dificuldades escolares, irá se sentir culpada, acrescentando assim, mais um sentimento negativo no hol dos já vivenciados pelos professores do ensino público.

Com todos estes encargos, as professoras ouvidas foram unânimes em afirmar que se sentem extremamente confusas em relação à influência que exercem na escolaridade dos filhos, não sabendo distinguir entre o predomínio do lado positivo ou do negativo dessa influência. O que conseguiram estabelecer foi a complexidade desta questão e o reconhecimento que de alguma forma o lugar que ocupam no universo escolar exerce um peso favorável ou não na vida escolar dos filhos.

Ainda assim, conseguem mover esforços para fazer com que a carreira escolar dos filhos tenha algum diferencial diante das demais, apesar dos limites financeiros, físicos e emocionais. Possuem a confiança de que seus filhos têm, na convivência com suas histórias de vida, forte exemplo de superação das dificuldades e com isso, procuram estimular a trajetória escolar de suas crianças.

Perante os dados construídos com a pesquisa de campo é plausível afirmar que os meios para a confirmação da transmissão do capital cultural e do patrimônio profissional de que dispõem estas mães, demandam uma configuração social da qual nem sempre as mesmas experimentam em seus universos familiares.

De tal modo que, a tríade apontada por Lahire (1997): ordem material, moral e afetiva do núcleo familiar, como sendo a grande propulsora de oportunidades adequadas para os pais investirem no processo de escolarização dos filhos, se apresenta um tanto fragilizada nos casos relatados, pois as condições materiais refletem a pauperização do professorado, o lado afetivo é abalado pela questão do mal estar docente e a moral fica comprometida pelo descaso dos órgãos competentes para com a profissão professor.

Em outras palavras, significa dizer que muito embora a literatura estrangeira, sobretudo a francesa (Bourdieu (1998); Lahire (1997); Charlot (2000); entre outros), aponte para as vantagens dos pais professores em relação aos demais no que tange à escolaridade dos filhos, a realidade educacional brasileira, representada pelas professoras ouvidas, mostrou-se

distinta desta afirmação, permitindo assim elaborar o pensamento de que as docentes entrevistadas não encontram as disposições “ideais” para oferecer aos filhos condições propícias para a apropriação de seu patrimônio profissional, atuando na escolaridade dos mesmos de modo descompassado com seus ideais pedagógicos.

Diante dos dados que caracterizam a população estudada, é possível compreender, no entanto, que mesmo tendo uma origem que não lhes condicionava naturalmente para a longevidade nos estudos, as professoras acabaram por superar a condição escolar dos pais, atentando para a construção de uma carreira com base em esforço e superação das dificuldades. Isso nos permite dizer que não basta apenas considerar o fato da profissão do magistério exercida pela mãe como uma categoria fechada, é preciso, sobretudo, levar em conta a realidade desta profissional, sobre qual *habitus* estamos discorrendo.

Assim, a hipótese inicial de que as mães professoras nutririam uma obsessão com a escolarização de seus filhos e teriam como estratégia educativa o superinvestimento escolar, não foi confirmada em sua essência. Todavia, analisando as histórias de vida destas mães, suas origens e suas condições de trabalho e de manutenção da sobrevivência, não se pode afirmar que elas não investem na educação dos filhos ou ainda que não fazem uso do lugar que ocupam no universo escolar para influenciar a escolarização da prole.

Mesmo perante às dificuldades já aqui largamente exploradas, as professoras ainda conseguem atuar na trajetória escolar dos filhos, baseadas no exercício de sua profissão. O que as difere das elites acadêmicas é a direção tomada pelas estratégias das quais lançam mão na hora de “tomar as rédeas” da educação escolar dos filhos.

Se para as camadas mais favorecidas econômica e culturalmente, as intervenções encontram espaço favorável em práticas de cunho preventivo, apresentando maior controle sobre o futuro, para as docentes das séries iniciais do ensino fundamental, participantes do estudo, as influências se caracterizam, em sua maioria, por objetivar a superação da condição

dos pais, a estabilidade financeira, demonstrando, com isso, as diferenças reais nas condições de existências entre as frações de classe. Um dos principais elementos que evidenciam estas distinções de classe é, sem dúvida, a posição assumida dentro dos núcleos familiares, diante da escolarização dos filhos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. Gostos de classe e Estilos de Vida. In: ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. 208 p.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRANDÃO, Zaia. Elites acadêmicas e Escolarização dos filhos. **Educação e Sociedade**. 2003. Disponível em:< www.scielo.org> Acesso em: 23 de agosto de 2005.

CARVALHO, Maria E. P. de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n.110, jul/2000, p. 143-155.

_____. Entre a casa e a escola: Educadoras de 1ª grau na periferia de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.76, n.184, set/dez 1995, p. 407- 444.

CASAGRANDE, S. **Quando a escol(h)a não significa apenas um acréscimo de letra**: Um estudo sobre a definição do estabelecimento escolar na 1ª série do ensino fundamental em famílias das camadas médias. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, 2002. Dissertação de Mestrado.

CATANI, A. M. A Sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação e Sociedade**, n. 78, abr/2002, p. 55 - 75.

CATANI, A. M. et alii. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro. **Revista Portuguesa de Educação**, 15 (1), 2002, p. 5-25.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CODO, W. **Educação: Carinho e Trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicol estud.**, v.7, n. 1, Maringá, jan/jun 2002.

CORIDIAN, C. Os usuários de produtos paraescolares: pais ou filhos? **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 84, set./2002, p. 945-953.

DAMASCENO, Maria N. O processo de seletividade social e o vestibular. **Educação em Debate**, n. 11, p. 29-40, jan/jun/1986.

DAROS, M. das Dores. **Projeto integrado das Políticas Públicas de formação docente em SC: contextos e trajetórias no séc XX.** Estudos Especializados em Educação. Fpolis, 2003.

DURAND, J. Torcidas de nariz a Bourdieu e Passeron. **Cadernos de Pesquisa**, n.43, p. 52 – 54.

ENGUITA, Mariano F. a ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria e Educação**, n.4, 1991.

Estatísticas dos professores no Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Brasília, fev. 2004.

FAGUNDES, Tereza C. P. C. A mulher como profissional da educação – alguns aspectos de sua trajetória de formação. **Revista da Faced**, n.3, 1999. p. 57-77.

FIGUEIRA, S. o “moderno” e o “arcaico” na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social. In: FIGUEIRA, S. (org) **Uma nova família? O moderno e o arcaico na família de classe média brasileira.** Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

GATTI, B.; SPOSITO, Y.; SILVA, R. Características de professores (as) de 1º grau no Brasil: Perfil e Expectativas. **Educação e Sociedade**, v.15, n. 48, ago. 1994, p. 248 – 260.

JESUS, Saul N. de. Pistas para o bem-estar dos professores. **Educação**, n.43, abr/2001, p. 133-150.

_____. Uma abordagem sociopolítica do mal-estar docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 30, p. 51-64, 1996.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação e Sociedade**, n. 78, abr/1998, p. 37-55.

LELIS, I. O magistério como campo de contradições. **Contemporaneidade e Educação**, ano II, n.2, set 1997.p. 143 – 155.

LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. In: Priore, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

MADEIRA, F. A esposa professora e sua 3ª ou 4ª jornada de trabalho. **Revista Ande**, S. P., v.1, n.4, 1982. p. 22- 25.

MELLO, J. Fatores intra_escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. **Educação e Sociedade**, n.2, jan., p. 70-78.

MULS, L. & JUNQUEIRA, C. O processo de pauperização docente. **Contemporaneidade e Educação**, ano II, n.2, set 1997.p. 130 – 142.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G; ZAGO, N. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. A sociologia de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Educação e Sociedade**, n. 78, abr/2002, p. 5-36.

_____. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, M.A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n.7, jan/fev/mar/abr 1998, p. 42 -56.

_____. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. **Educação e Realidade**, n.20 (1) jan/jun 1995, p. 9-25.

_____. Relação família – escola: novo objeto na Sociologia da Educação. **Paidéia**, v. 8, n. 14/15, fev/ago 1998, p. 91-103.

_____. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 3, p.89-112, 1991.

_____. Convertidos e Oblatos – um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.7 jan/abr 1997, p. 42-56.

_____. Uma dose de Europa para cada filho: estratégias familiares de internacionalização dos estudos. **Pro-Posições**, v. 9, n. 1 (25), març/2002, p. 113-131.

NOVAES, M. **Professora Primária: Mestre Ou Tia?** São Paulo: Cortez, 1984. 143p.

NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995. 191 p.

_____. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

O perfil da escola brasileira: um estudo a partir dos dados do SAEB 97. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Brasília, 1999.

QUADROS, W. J. de. **O “milagre brasileiro” e a expansão da nova classe média**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 1991. Tese de Doutorado.

ROMANELLI, Geraldo. **Famílias de camadas médias: A trajetória da modernidade**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas-USP/FFLCH, 1986. Tese de Doutorado.

_____. O relacionamento entre pais e filhos em famílias de camadas médias. **Paidéia**, fev/ago 1998, p. 123 – 136.

SETTON, Maria da G. J. Professor: Variações sobre um gosto de classe. **Educação e Sociedade**, n.47, abr/1994, p.73-97.

_____. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Anped**, mai/jun/jul/ago 2002, n. 20, p. 60 – 70.

SHIROMA, E.; MORAES, M.C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Rosemeire Reis da. **Os professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos: Uma contribuição ao estudo da profissão docente**. 2001. Disponível em: <www.anped.org.br> acesso em: 02 setembro 2003.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

VALLE, R. I. **A obra de Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável**. (mimeo.).

VIANNA, Maria J.B. **Longevidade escolar em camadas populares**. Algumas condições de possibilidade. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM, 1998. Tese de Doutorado.

WISEU, S.; BARROSO, J. A emergência de um mercado educativo no planejamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta para uma regulação pela procura. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 84, set./2002, p. 897-921.

WEBER, S. A desvalorização social do professorado. **Contemporaneidade e Educação**, ano II, n.2, set 1997.p. 156 – 170.

ZAGO, N. **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Seletividade e acesso ao ensino superior público**. Texto apresentado no IV Seminário de Pesquisa em Educação Região sul – ANPEDSUL, novembro/2002.

ANEXOS

Questionário com professoras

IV. DADOS PESSOAIS

- ✓ Nome:
- ✓ Idade:
- ✓ Naturalidade:
- ✓ Estado civil:
- ✓ N° de filhos: Idade:
- ✓ E-mail:

V. HISTÓRICO FAMILIAR

Escolaridade do pai:

fundamental incompleto () fundamental completo () médio incompleto ()
médio completo () superior incompleto () superior completo ()
pós-graduação () outra formação () Qual?

Profissão do pai:**Escolaridade da mãe:**

fundamental incompleto () fundamental completo () médio incompleto ()
médio completo () superior incompleto () superior completo ()
pós-graduação () outra formação () Qual?

Profissão da mãe:

- ✓ Com quem você reside atualmente:

VI. SUA ESCOLARIDADE

- ✓ Ensino Fundamental: Público() Privado() Instituição:

- ✓ Ensino Médio: Público() Privado() Instituição:

- ✓ Magistério() Público() Privado() Instituição:

Ano de conclusão:

- ✓ Ensino Superior() Público() Privado() Instituição:

Ano de conclusão:

Curso:

- ✓ Estuda atualmente: Não() Sim()

Graduação() Curso:

Instituição:

Mestrado () Instituição:

Doutorado () Instituição:

Pós-Doutorado Instituição:

Especialização() Curso:

Instituição:

VII. ESCOLARIDADE DO (S) FILHO (S):

- ✓ Série do ensino fundamental cursada pelo(s) filho(s) em 2004:
1ª série () 2ª série () 3ª série () 4ª série ()
- ✓ Houve caso (s) de repetência (s)? sim () não ()
Série de repetência: 1ª série () 2ª série () 3ª série () 4ª série ()
- ✓ Instituição escolar freqüentada pelo(s) filho(s) em 2004:
pública () privada () parte na escola pública e parte na escola privada ()
escola cooperativa ()

VIII. DADOS PROFISSIONAIS

- ✓ Trabalha em mais de uma instituição escolar: sim () não () Quantas:
pública () privada ()
- ✓ Nível(is) de ensino para o(s) qual(is) ministra aulas atualmente, além do fundamental:
Educação infantil () ensino médio() ensino superior () pós-graduação ()
- ✓ Tempo de trabalho como docente desde a formação:
- ✓ Renda mensal:
- ✓ Participa de outras atividades de caráter cultural (catequista, partido político, centro comunitário, etc.) ? Qual (is)?

- ✓ Dados profissionais do cônjuge (ocupação, escolaridade, formação, renda, etc):

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. dados pessoais:

- ✓ naturalidade; (origem social)
- ✓ pais; (escolaridade, profissão)
- ✓ familiares; (escolaridade dos irmãos)
- ✓ cônjuge; (escolaridade, profissão, renda)
- ✓ renda pessoal e familiar.

2. histórico escolar e profissional:

- ✓ formação; (escolaridade)
- ✓ trajetória profissional;
- ✓ projetos profissionais.

3. núcleo familiar:

- ✓ número de filhos e idade;
- ✓ escolaridade; (relação idade/série, repetência, interrupção, resultados escolares)
- ✓ acompanhamentos da mãe na escolaridade dos filhos;
- ✓ relação com a escola e com o professor do filho;
- ✓ escolha do estabelecimento escolar;
- ✓ projeto escolar para os filhos;
- ✓ influência da profissão na escolaridade dos filhos.

Tabela 2

tabela 2: Idade e tempo de carreira das docentes entrevistadas:

Idade	Nº de docentes	Tempo de carreira	Nº de docentes
Entre 26 e 30	6	De 3 a 8 anos	4
Entre 34 e 40	7	De 10 a 15 anos	8
Entre 41 e 44	4	De 20 a 25 anos	8
Entre 45 e 50	3	Total	20
Total	20		

Fonte: pesquisa de campo.

Tabela 6

tabela 6: Formação das professoras entrevistadas:

Formação	Nº de docentes
Ensino Superior concluído	8
Ensino Superior em andamento	6
Especialização concluída	5
Especialização em andamento	1
Total	20

Fonte: pesquisa de campo.

Tabela 8

tabela 8: Docentes que realizam atividade de formação continuada (%):

Nível de pós-graduação	Docentes (%)
Extensão	02,8
Aperfeiçoamento	04,8
Especialização	22,7
Mestrado	00,7
Doutorado	00,1

Fonte: INEP.

